



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**HELITÂNIA DOS SANTOS PEREIRA**

**“TROUXESTE A CHAVE?”**  
**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA BNCC E DE**  
**LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2018**

**SALVADOR**

**2023**

HELITÂNIA DOS SANTOS PEREIRA

**“TROUXESTE A CHAVE?”**

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA BNCC E DE  
LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2018**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPgLinC), do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura, sob a orientação da Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva.

SALVADOR

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

dos Santos Pereira, Helitânia  
"Trouxeste a chave?" Letramento

literário no ensino médio: uma análise da BNCC e de livros didáticos do PNLD 2018 / Helitânia dos Santos Pereira. -- Salvador, 2023.

344 f. : il

Orientador: Simone Bueno Borges da Silva.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2023.

1. Letramento literário. 2. Ensino Médio. 3. BNCC.

HELITÂNIA DOS SANTOS PEREIRA

**“TROUXESTE A CHAVE?”**

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA BNCC E DE  
LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2018**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPgLinC), do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

Salvador, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2022  
Resultado \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva (Orientadora)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Profa. Dra. Alana Freitas El Fahl (Examinador Externo)  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

---

Profa. Dra. Carla Luzia Carneiro Borges (Examinador Externo)  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

---

Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz (Examinador Interno)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Profa. Dra. Mônica de Menezes Santos (Examinador Interno)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



À memória daquela cuja matéria se apartou, mas cuja lembrança não sai de mim (mainha), e sei que pede a Deus, bem de perto, que me guie os passos;

Ao meu pai, presença que dia a dia me motiva e dá sentido às minhas alegrias.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço profunda e imensamente a Deus, Pai de bondade, por me ter possibilitado mais essa conquista, e também à intercessão da Virgem Maria, minha Mãe e Mestra, pelo amor e cuidado em cada detalhe durante esse percurso de cinco anos. Agradeço por ter me sustentado nas dificuldades e pelas pessoas que fizeram parte dessa trajetória:

### **- Pela vida de meu pai**

Obrigada, Deus, por ter preservado a vida do meu pai, Affonso, pela sua presença amorosa durante esses anos, pelo cuidado e apoio, pela serenidade e bom humor que me edificam a cada dia. Obrigada por ter a quem dedicar meu afeto, meu amor e minhas vitórias;

### **- Pela torcida dos meus irmãos**

Agradeço a Deus pelos irmãos que me deu e por estarem sempre, cada um a seu modo, vibrando pelas minhas conquistas. Como galhos da mesma árvore, que nossos corações nunca se afastem;

### **- Pela minha orientadora**

Agradeço a Deus pelo “sim” de minha orientadora, a professora Simone Bueno, que aceitou orientar este trabalho, pela compreensão e afeto nos momentos de dificuldade, pela firmeza do ensinamento e das orientações, também pela autonomia e confiança a mim depositadas;

### **- Pelo apoio dos que compõem o PPGLinC**

Aos coordenadores e secretários do PPGLinC que, desde a seleção, foram prontos em tirar dúvidas e prestar as devidas orientações, amenizando as ansiedades do mundo de novidades que eram a UFBA e o doutorado, o meu agradecimento;

### **- Pelos queridos amigos do “Panelinha Pós-UFBA”**

Obrigada, Deus, por me ter apresentado colegas tão especiais: Íris, Josy, Sara, Paula, Andi, Remígio, Ghait e Lucas foram parceiros que tornaram essa jornada mais leve. Obrigada pelos risos, pelas partilhas, pelo companheirismo e amizade. E em particular, a Luciana, minha “irmã acadêmica”, com quem mais frequentemente dividi o uber, as inquietações da pesquisa e os (dis)sabores da vida. Que Deus abençoe a cada um pelo carinho e presença amiga;

**- Pelos colegas do grupo “Filh@s da mãe” (orientandos da profa. Simone)**

Obrigada pelas leituras e contribuições ao meu texto e por me possibilitarem conhecer um pouco de suas pesquisas e de suas histórias. De modo especial, Thaís, Rose, Manu, Vivi, Jurene e Jeferson. Desejo a todos bom êxito na academia e na vida;

**- Pelas sugestões da banca de qualificação**

As professoras Simone Assunção e Mônica Menezes, primeiras leitoras externas deste trabalho, teceram considerações que ampliaram a minha visão sobre alguns pontos aqui abordados. A elas, o meu sincero agradecimento por terem sido vozes que ajudaram a compor esta história;

**- Pelo nascimento de meu sobrinho Dominic Affonso, e de meus afilhados, Adriel e Alícia**

Em meio ao caos da pandemia, Deus me presenteava com três vidas: o tão esperado sobrinho, e os gêmeos vizinhos, que se tornariam afilhados. Obrigada, Deus, pelo amor que eles me inspiram e por encherem meus dias de beleza e sorrisos;

**- Pelos parentes e amigos que acompanharam esse percurso**

Representando esse grupo, a prima Susana e a amiga Eugênia, por manifestarem interesse no andamento do curso e pelas palavras de apoio e incentivo. Gestos como esse nos afagam, quando o peso da jornada parece se impor;

**- Pelos meus alunos e colegas de trabalho**

Pelos meus alunos, que são a razão de ser deste trabalho. Por eles e para eles sigo acreditando no poder transformador da educação e, particularmente, da literatura. Também pelos colegas de trabalho, pois, na partilha das angústias diárias, fortalecemo-nos mutuamente;

**- Antecipadamente, pela banca de defesa**

Aos estimados professores Alana Freitas, Carla Luzia Borges, Márcio Ricardo Muniz e Mônica Menezes, os quais terei a alegria de reencontrar, antecipo meus agradecimentos pela disponibilidade em, mais uma vez, contribuírem em etapa tão importante da minha formação.

Ao Bom Deus, toda a honra e glória para sempre!



“O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética.”

Carlos Drummond de Andrade

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir a presença da literatura no ensino médio assumindo o letramento literário como paradigma de ensino capaz de promover a formação de leitores críticos e criativos, além de promover, como desdobramento da fruição literária, a humanização dos sujeitos. Essa perspectiva teórica se contrapõe a paradigmas tradicionais de ensino de literatura que priorizam aspectos periféricos ao texto, ao invés da leitura do texto em si, prática essa que descaracteriza a literatura e põe em perigo a sua existência. Trata-se de pesquisa documental e bibliográfica, de cunho interpretativista, que tem como *corpus* a BNCC de Linguagens do Ensino Médio, além de quatro coleções de livros didáticos do PNLD 2018. São elas: coleção “Vivá Língua Portuguesa” (VLP), “Ser Protagonista” (SP), “Novas Palavras” (NP) e “Linguagem e Interação” (LI). Na BNCC, procuramos identificar o seu potencial de orientar currículos para um ensino-aprendizagem de literatura capaz de formar leitores críticos e criativos. Nos livros didáticos, analisamos o lugar que a literatura ocupa, o repertório de textos disponibilizados para leitura e os modos de ler propostos pelas atividades. Os dados revelam, por parte da BNCC, um tratamento aligeirado, inespecífico e com lacunas acerca do ensino de literatura. Quanto aos livros didáticos, foram percebidos avanços com relação a pesquisas anteriores no que concerne ao lugar da literatura e à composição do repertório. Quanto aos modos de leitura propostos, há uma tendência acentuada em direcionar a leitura pela via do texto, em detrimento das leituras do contexto e do intertexto, o que entendemos ser resquício da tradição gramaticista no ensino de língua materna. Dentre os principais referenciais teóricos com os quais dialogamos nesta pesquisa estão Paulino e Cosson, 2009; Cosson 2014a, 2014b, 2020, 2021; Morin, 2003; Cândido, 2011, 2012; Gallian, 2017; Barthes, 1979; Leite, 1983; Bordini e Aguiar, 1993; Colomer, 2007; Champagnon, 2009; Todorov, 2009; Zilberman, 2009; Lajolo, 2009; Dalvi *et al*, 2017.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de literatura; Ensino Médio; BNCC; Livro didático de Língua Portuguesa; Letramento Literário.

## ABSTRACT

The objective of this work is to discuss the presence of literature in high school, assuming literary literacy as a teaching paradigm capable of promoting the formation of critical and creative readers, in addition to promoting, as a result of literary fruition, the humanization of subjects. This theoretical perspective is opposed to traditional literature teaching paradigms that prioritize peripheral aspects of the text, instead of reading the text itself, a practice that mischaracterizes literature and endangers its existence. This is a documentary and bibliographical research, of an interpretative nature, which has as its corpus the BNCC of Languages of Secondary Education, in addition to four collections of textbooks from the PNLD 2018. They are: “Vivá Língua Portuguesa” (VLP) collection, “Being a Protagonist” (SP), “New Words” (NP) and “Language and Interaction” (LI). At BNCC, we seek to identify its potential to guide curricula towards a teaching-learning of literature capable of forming critical and creative readers. In textbooks, we analyzed the place that literature occupies, the repertoire of texts available for reading and the ways of reading proposed by the activities. The data reveal, on the part of the BNCC, a lightened, non-specific treatment and with gaps regarding the teaching of literature. As for textbooks, advances were noted in relation to previous research regarding the place of literature and the composition of the repertoire. As for the proposed reading modes, there is a strong tendency to guide reading through the text, to the detriment of context and intertext readings, which we understand to be a remnant of the grammaticalist tradition in mother tongue teaching. Among the main theoretical references with which we dialogue in this research are Paulino and Cosson, 2009; Cosson 2014a, 2014b, 2020, 2021; Morin, 2003; Candido, 2011, 2012; Gallian, 2017; Barthes, 1979; Milk, 1983; Bordini and Aguiar, 1993; Colomer, 2007; Champagne, 2009; Todorov, 2009; Zilberman, 2009; Lajolo, 2009; Dalvi *et al*, 2017.

**KEYWORDS:** Teaching literature; Middle school; BNCC; Portuguese language textbook; Literary literacy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> As Categorias de Análise dos Livros Didáticos .....	110
<b>Figura 2:</b> Modelo de Gráficos para expor os Dados da Categoria 2 .....	112
<b>Figura 3:</b> Modos de ler o Texto Literário .....	113
<b>Figura 4:</b> Como estão divididos os capítulos de Análise dos Livros Didáticos na Tese .....	115
<b>Figura 5:</b> Trecho do texto de Apresentação da Coleção Vivá Língua Portuguesa .....	118
<b>Figura 6:</b> Trecho do texto de Apresentação da Coleção Ser Protagonista .....	122
<b>Figura 7:</b> Trecho 2 do texto de Apresentação da Coleção Ser Protagonista .....	122
<b>Figura 8:</b> Trecho do texto de Apresentação da Coleção Novas Palavras .....	125
<b>Figura 9:</b> Trecho 2 do texto de Apresentação da Coleção Novas Palavras .....	126
<b>Figura 10:</b> Trecho do texto de Apresentação da Coleção Linguagem e Interação .....	129
<b>Figura 11:</b> Trecho 2 do texto de Apresentação da Coleção Linguagem e Interação .....	130
<b>Figura 12:</b> Poema “Nasce o Sol e não dura mais que um dia”, Gregório de Matos .....	153
<b>Figura 13:</b> Proposições sobre Poema “Nasce o Sol e não dura mais que um dia”, Gregório de Matos .....	154
<b>Figura 14:</b> Canção “Tempo rei” .....	155
<b>Figura 15:</b> Proposições sobre a Canção “Tempo rei” .....	156
<b>Figura 16:</b> Proposições sobre a Canção “Tempo rei” 2 .....	157
<b>Figura 17:</b> Poema “Canção do vento e da minha vida”, de Manuel Bandeira .....	158
<b>Figura 18:</b> Proposições sobre o Poema “Canção do vento e da minha vida” .....	159
<b>Figura 19:</b> Crônica: “Sobre o amor, desamor”, de Rubem Braga .....	161
<b>Figura 20:</b> Proposições sobre a Crônica “Sobre o amor, desamor” .....	162
<b>Figura 21:</b> Poema “A triste partida”, Patativa do Assaré .....	164
<b>Figura 22:</b> Proposições sobre o Poema “A triste partida” .....	165
<b>Figura 23:</b> Poemas “Da morte”, Hilda Hilst; “Queria falar da morte”, Ana Cristina César; “lápide 1 – epitáfio para o corpo”, Paulo Leminsky .....	168
<b>Figura 24:</b> Poema “Soneto torresmista”, Glauco Matoso .....	169
<b>Figura 25:</b> Proposições sobre os Poemas .....	169
<b>Figura 26:</b> Poema “Pintura admirável de uma beleza”, de Gregório de Matos e Proposições sobre o Poema .....	172
<b>Figura 27:</b> Poema “Desaires da formosura com as pensões da natureza ponderados na mesma dama”, de Gregório de Matos e Proposições sobre o Poema .....	174
<b>Figura 28:</b> Poemas “XI”, de Pedro Cardoso e “Herança”, de Aguinaldo Fonseca .....	177
<b>Figura 29:</b> Continuação do Poema “Herança”, de Aguinaldo Fonseca .....	178
<b>Figura 30:</b> Poemas “XI”, de Pedro Cardoso e “Herança”, de Aguinaldo Fonseca .....	178
<b>Figura 31:</b> Proposições sobre Crônica “Para Maria da Graça” .....	182
<b>Figura 32:</b> Conto “Socorrinho”, Marcelino Freire .....	184
<b>Figura 33:</b> Proposições sobre o Conto “Socorrinho” .....	185
<b>Figura 34:</b> Fragmento do Romance “O mulato” .....	187
<b>Figura 35:</b> Continuação do Fragmentos do Romance “O mulato” .....	188



<b>Figura 36:</b> Proposições sobre o Fragmento de “O mulato” .....	189
<b>Figura 37:</b> Fragmentos do Romance “O cortiço” .....	190
<b>Figura 38:</b> Continuação do Fragmento de “O cortiço” .....	191
<b>Figura 39:</b> Proposições sobre os Romances .....	191
<b>Figura 40:</b> Continuação das Proposições sobre os Romances .....	194
<b>Figura 41:</b> Orientações Específicas para o Professor sobre Atividades propostas .....	194
<b>Figura 42:</b> Proposições sobre a Crônica “Brilhante, Adamastor” .....	198
<b>Figura 43:</b> Proposições sobre a Crônica “Brilhante, Adamastor” 2 .....	199
<b>Figura 44:</b> Proposições sobre a Crônica “Brilhante, Adamastor” 3 .....	200
<b>Figura 45:</b> Crônica “Vergonha, parcelada”, de Gregório Duvalier .....	202
<b>Figura 46:</b> Proposições sobre as Crônicas “Brilhante, Adamastor” e “Vergonha parcelada” .....	203
<b>Figura 47:</b> Proposições sobre as Crônicas “Brilhante, Adamastor” e “Vergonha parcelada” .....	204
<b>Figura 48:</b> Proposições sobre o Conto “Sorôco, sua mãe, sua filha” .....	206
<b>Figura 49:</b> Proposições sobre a Canção “De frente pro crime” .....	208
<b>Figura 50:</b> Proposições sobre o Romance “Capão pecado” .....	209
<b>Figura 51:</b> Trecho do texto de Apresentação da Coleção Ser Protagonista PNLD 2021 .....	229
<b>Figura 52:</b> Poema “Meu rosário”, de Conceição Evaristo .....	231
<b>Figura 53:</b> Continuação do Poema “Meu rosário”, de Conceição Evaristo .....	232
<b>Figura 54:</b> Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “Construindo sentidos” .....	232
<b>Figura 55:</b> Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “Por dentro do poema” .....	233
<b>Figura 56:</b> Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “As vozes do poema” .....	234
<b>Figura 57:</b> Continuação das Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “As vozes do Poema” .....	236
<b>Figura 58:</b> Continuação das Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “As vozes do Poema” 2 .....	237
<b>Figura 59:</b> Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “A linguagem no texto poético” .....	238
<b>Figura 60:</b> Continuação das Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “A linguagem no texto poético” .....	239
<b>Figura 61:</b> Continuação das Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “A linguagem no texto poético” 2 .....	240
<b>Figura 62:</b> Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “Entre Textos” .....	241
<b>Figura 63:</b> Continuação das Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “Entre Textos” .....	242

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Seleção de textos quanto ao Período Volume 1 Coleção Vivá Língua Portuguesa .....	136
<b>Gráfico 2:</b> Seleção de textos quanto ao Gênero Volume 1 Coleção Vivá Língua Portuguesa .....	137
<b>Gráfico 3:</b> Seleção de textos quanto aos Temas Volume 1 Coleção Vivá Língua Portuguesa .....	138
<b>Gráfico 4:</b> Seleção de textos quanto ao Período Volume 1 Coleção Ser Protagonista .....	139
<b>Gráfico 5:</b> Seleção de textos quanto ao Gênero Volume 1 Coleção Ser Protagonista .....	140
<b>Gráfico 6:</b> Seleção de textos quanto aos Temas Volume 1 Coleção Ser Protagonista .....	141
<b>Gráfico 7:</b> Seleção de textos quanto ao Período – Volume 1 Coleção Novas Palavras .....	142
<b>Gráfico 8:</b> Seleção de textos quanto ao Gênero – Volume 1 Coleção Novas Palavras .....	143
<b>Gráfico 9:</b> Seleção de textos quanto aos Temas – Volume 1 Coleção Novas Palavras .....	144
<b>Gráfico 10:</b> Seleção de textos quanto ao Período – Volume 1 Coleção Linguagem e Interação .....	145
<b>Gráfico 11:</b> Seleção de textos quanto ao Gênero – Volume 1 Coleção Linguagem e Interação .....	146
<b>Gráfico 12:</b> Seleção de textos quanto aos Temas – Volume 1 Coleção Linguagem e Interação .....	147
<b>Gráfico 13:</b> O lugar da Literatura nos LD .....	216
<b>Gráfico 14:</b> Os Textos das Coleções Quanto ao Período Literário .....	218
<b>Gráfico 15:</b> Os Textos das Coleções Quanto ao Gênero .....	219
<b>Gráfico 16:</b> Os Textos das Coleções Quanto aos Temas .....	220
<b>Gráfico 17:</b> Os Textos das Coleções Quanto aos Temas .....	222

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Pesquisas que tematizam o Livro Didático de Literatura no Ensino médio de 2011 a 2020 .....	40
<b>Quadro 2:</b> Os Paradigmas do Ensino de Literatura .....	54
<b>Quadro 3:</b> Habilidades do Campo Artístico-literário na BNCC Ensino Médio .....	97
<b>Quadro 4:</b> Modelo de Quadro para expor dados da Categoria .....	112
<b>Quadro 5:</b> Modelo de Quadro para expor os Dados da Categoria 3 .....	115
<b>Quadro 6:</b> A literatura na Coleção Vivá Língua Portuguesa .....	120
<b>Quadro 7:</b> A literatura na Coleção Ser Protagonista .....	124
<b>Quadro 8:</b> A literatura na Coleção Novas Palavras .....	129
<b>Quadro 9:</b> A literatura na Coleção Linguagem e Interação .....	132
<b>Quadro 10:</b> Os “Modos de ler” na Coleção Vivá Língua Portuguesa .....	166
<b>Quadro 11:</b> Os “Modos de ler” na Coleção Ser Protagonista .....	180
<b>Quadro 12:</b> Os “Modos de ler” na Coleção Novas Palavras .....	197
<b>Quadro 13:</b> Os “Modos de ler” na Coleção Linguagem e Interação .....	212
<b>Quadro 14:</b> Os Modos de Leitura em Relação às Temáticas .....	223
<b>Quadro 15:</b> Quantitativo de Proposições por Temática em Cada Coleção .....	224
<b>Quadro 16:</b> Perfil Geral dos LD Considerando Todas as Categorias de Análise .....	225
<b>Quadro 17:</b> O Texto Literário na Obra Específica Coleção Ser Protagonista PNL 2021 .....	230
<b>Quadro 18:</b> Os Modos de Ler na Obra Específica Coleção Ser Protagonista PNL 2021 .....	244

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: UMA CHAVE DE LEITURA(S) .....	18
-------------------------------------------	----

### APRESENTAÇÃO: A NARRADORA, O ENREDO E O CENÁRIO

<b>1 A ESCRITA DE UMA HISTÓRIA: A NARRADORA-PERSONAGEM, O ENREDO E O CENÁRIO .....</b>	<b>25</b>
1.1 DAS BRINCADEIRAS DE ESCOLA ÀS SALAS DE AULA “DE VERDADE”: A MENINA, A PROFESSORA E A PESQUISADORA .....	26
<b>1.1.1 Da menina à professora: uma história de leituras .....</b>	<b>27</b>
<b>1.1.2 Da professora à pesquisadora: uma história de outras leituras .....</b>	<b>31</b>
1.2 ENSINO DE LITERATURA EM CENA: O ENREDO E O CENÁRIO DA PESQUISA .....	33
<b>1.2.1 Caminhos teóricos e metodológicos: o enredo de uma nova história .....</b>	<b>35</b>
<b>1.2.2 A pesquisa entre outras pesquisas: o cenário .....</b>	<b>39</b>

### DESENVOLVIMENTO: OS PRECEDENTES E AS ESCOLHAS TEÓRICAS

<b>2 O ENSINO DE LITERATURA NO SÉCULO XXI: A CULTURA DIGITAL, OS PARADIGMAS DO ENSINO E A FORMAÇÃO HUMANA .....</b>	<b>43</b>
2.1 O ENSINO DE LITERATURA E A CULTURA DIGITAL: A LEITURA LITERÁRIA DENTRO E FORA DA ESCOLA .....	45
2.2 OS PARADIGMAS DO ENSINO DE LITERATURA E A OPÇÃO PELO LETRAMENTO LITERÁRIO .....	50
<b>2.2.1 O letramento literário como paradigma para o ensino de literatura .....</b>	<b>54</b>
<b>2.2.2 Literaturizando as aulas de Língua Portuguesa: aspectos metodológicos para o trabalho com literatura no Ensino Médio .....</b>	<b>58</b>
<b>2.2.3 O letramento literário e o papel do professor .....</b>	<b>60</b>
2.3 E A LITERATURA HUMANIZA? A FORMAÇÃO HUMANA COMO DECORRÊNCIA DO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO .....	62
<b>2.3.1 O que se aprende com a leitura de literatura? .....</b>	<b>70</b>
<b>2.3.2 A literatura pode ser útil? .....</b>	<b>72</b>
<b>2.3.3 Qual a “boa literatura” para o ensino? .....</b>	<b>73</b>
2.3.3.1 Quanto ao período histórico e à pertença ou não ao cânone .....	73
2.3.3.2 Quanto à linguagem empregada .....	74
2.3.3.3 Quanto à autoria ou procedência .....	74

### CLÍMAX (PARTE 1): ANÁLISE DA BNCC

<b>3 CONTEXTO E CONCEPÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>82</b>
3.1 A BNCC E AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO .....	83
3.2 A BNCC E A AGENDA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO .....	85
3.3 A LÍNGUA PORTUGUESA E O LUGAR DA LITERATURA NA BNCC DO ENSINO MÉDIO.....	88

<b>3.3.1 O lugar da literatura na BNCC do Ensino Médio.....</b>	<b>89</b>
3.3.2 O Campo Artístico-literário na BNCC Linguagens do Ensino Médio .....	93
<b>3.3.3 As Competências e Habilidades para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....</b>	<b>95</b>

### **CONVERSA COM O LEITOR: ANTES DA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS**

<b>4 PODE O LIVRO DIDÁTICO PROMOVER LETRAMENTO LITERÁRIO? – À PROCURA DA POESIA .....</b>	<b>102</b>
4.1 O LIVRO DIDÁTICO DE LITERATURA – O NOVO CONTEXTO E OS VELHOS DILEMAS .....	106
4.2 LETRAMENTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO – UMA ANÁLISE DO LUGAR DA LITERATURA, DA SELEÇÃO DOS TEXTOS E DOS MODOS DE LER PROPOSTOS EM OBRAS DO PNLD 2018 .....	108
<b>4.2.1 Como será feita a análise dos livros didáticos .....</b>	<b>110</b>

### **CLÍMAX (PARTE 2): ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS**

<b>5 ANTECIPAÇÃO - PRIMEIRAS IMPRESSÕES DE LEITURA: QUAL O LUGAR DA LITERATURA NOS LD? .....</b>	<b>118</b>
5.1 O LUGAR DA LITERATURA NA COLEÇÃO <i>VIVÁ LÍNGUA PORTUGUESA</i> .....	119
5.2 O LUGAR DA LITERATURA NA COLEÇÃO <i>SER PROTAGONISTA</i> .....	123
5.3 O LUGAR DA LITERATURA NA COLEÇÃO <i>NOVAS PALAVRAS</i> .....	126
5.4 O LUGAR DA LITERATURA NA COLEÇÃO <i>LINGUAGEM E INTERAÇÃO</i> .....	130
<b>6 COMPREENSÃO: O REPERTÓRIO DOS LIVROS DIDÁTICOS – QUE LEITURAS SÃO PROPOSTAS PELOS LD? .....</b>	<b>135</b>
6.1 REPERTÓRIO DE TEXTOS NA COLEÇÃO <i>VIVÁ LÍNGUA PORTUGUESA</i> .....	136
6.2 REPERTÓRIO DE TEXTOS NA COLEÇÃO <i>SER PROTAGONISTA</i> .....	138
6.3 REPERTÓRIO DE TEXTO NA COLEÇÃO <i>NOVAS PALAVRAS</i> .....	142
6.4 REPERTÓRIO DE TEXTOS NA COLEÇÃO <i>LINGUAGEM E INTERAÇÃO</i> .....	145
<b>7 INTERPRETAÇÃO: COMO SÃO LIDOS OS TEXTOS NOS LD? – ANÁLISE DOS MODOS DE LER PRESENTES NAS PROPOSIÇÕES DAS ATIVIDADES .....</b>	<b>147</b>
7.1 A CONDIÇÃO HUMANA, AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E OS TEMAS SOCIAIS: A VIDA COMO MATÉRIA-PRIMA DA LITERATURA .....	150
7.2 COMO SÃO LIDOS OS TEXTOS LITERÁRIOS NA COLEÇÃO <i>VIVÁ LÍNGUA PORTUGUESA</i> .....	153
<b>7.2.1 Leituras sobre a Condição Humana .....</b>	<b>153</b>
<b>7.2.2 Leituras sobre as Relações Interpessoais .....</b>	<b>161</b>
<b>7.2.3 Leituras sobre Temas Sociais .....</b>	<b>165</b>
7.3 COMO SÃO LIDOS OS TEXTOS NA COLEÇÃO <i>SER PROTAGONISTA</i> .....	167
<b>7.3.1 Leituras sobre a Condição Humana .....</b>	<b>168</b>
<b>7.3.2 Leituras sobre as Relações Interpessoais .....</b>	<b>172</b>
<b>7.3.3 Leituras sobre Temas Sociais .....</b>	<b>177</b>

7.4 COMO SÃO LIDOS OS TEXTOS LITERÁRIOS NA COLEÇÃO <i>NOVAS PALAVRAS</i> .....	181
7.4.1 Leituras sobre a <b>Condição Humana</b> .....	182
7.4.2 Leituras sobre as <b>Relações Interpessoais</b> .....	184
7.4.3 Leituras sobre <b>Temas Sociais</b> .....	187
7.5 COMO SÃO LIDOS OS TEXTOS LITERÁRIOS NA COLEÇÃO <i>LINGUAGEM E INTERAÇÃO</i> .....	197
7.5.1 Leituras sobre a <b>Condição Humana</b> .....	198
7.5.2 Leituras sobre as <b>Relações Interpessoais</b> .....	206
7.5.3 Leituras sobre <b>Temas Sociais</b> .....	208

**DESFECHO: RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS E... UM DADO NOVO**

<b>8 O LIVRO DIDÁTICO PODE PROMOVER LETRAMENTO LITERÁRIO? RESULTADOS DA ANÁLISE DAS COLEÇÕES DO PNLD 2018 E UM DADO NOVO: O PNLD 2021</b> .....	215
8.1 O LUGAR DA LITERATURA NOS LD .....	216
8.2 QUE TEXTOS SÃO SELECIONADOS PELOS LD .....	217
8.3 COMO SÃO LIDOS OS TEXTOS NOS LD .....	221
8.4 HISTÓRIAS COM FINAIS PREVISÍVEIS NÃO ENCANTAM... CONCLUSÕES DA ANÁLISE DAS COLEÇÕES DO PNLD 2018 .....	227
8.5 UM DADO NOVO: O PNLD 2021 .....	229

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: ACORDAR PALAVRAS E TECER NOVAS NARRATIVAS</b> .....	246
------------------------------------------------------------------------------	-----

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	249
--------------------------	-----

**APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A – COLEÇÃO <i>SER PROTAGONISTA</i> VOL. 1</b> .....	254
<b>APÊNDICE B – COLEÇÃO <i>NOVAS PALAVRAS</i> VOL. 1</b> .....	259
<b>APÊNDICE C – COLEÇÃO <i>VIVÁ LÍNGUA PORTUGUESA</i> VOL. 1</b> .....	263
<b>APÊNDICE D – COLEÇÃO <i>LINGUAGEM E INTERAÇÃO</i> VOL. 1</b> .....	269

**ANEXOS**

<b>ANEXO A – COLEÇÃO <i>SER PROTAGONISTA</i></b> .....	272
<b>ANEXO B – COLEÇÃO <i>NOVAS PALAVRAS</i></b> .....	286
<b>ANEXO C – COLEÇÃO <i>VIVÁ LÍNGUA PORTUGUESA</i></b> .....	296
<b>ANEXO D – COLEÇÃO <i>LINGUAGEM E INTERAÇÃO</i></b> .....	310
<b>ANEXO E – COLEÇÃO <i>SER PROTAGONISTA PNLD 2021</i></b> .....	332

## INTRODUÇÃO

### UMA CHAVE DE LEITURA(S)

Ocorreu-me, em certa altura desta pesquisa, que ela bem poderia ser contada como uma história. Bastaria que se fizessem tais esclarecimentos ao leitor, na introdução, e que fossem orientados os títulos dos capítulos e seções. Para minha surpresa, naquele mesmo período, li numa rede social, no perfil de um famoso professor de literatura, o seguinte: “No substrato de todos os textos há uma história”. Pronto, essa frase foi suficiente para confirmar o *insight* que tive. O professor prossegue o seu texto exemplificando e argumentando a favor de sua afirmação. Ele diz que até nos casos mais improváveis, como uma sentença judicial, por exemplo, há uma história no substrato, que sustentará a argumentação do juiz, suas ponderações e razoabilidade. E assim ocorre com a notícia, a reportagem, o *marketing*, uma conversa via rede social, porque, conclui ele, essa é “a condição da nossa humanidade”.

Contraditoriamente, afirma Walter Benjamin (1994), que “a arte de narrar está em vias de extinção”. Para ele, a causa desse enfraquecimento é que “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 1994, p. 198). O autor situa o início desse declínio no período pós-guerra, quando o homem sai emudecido com os horrores vivenciados, tolhido em sua capacidade de comunicar. O fator responsável por esse declínio seria, argumenta Benjamin, a difusão da informação: enquanto somos bombardeados por informações de todo o mundo, todos os dias, “somos pobres em histórias surpreendentes” (BENJAMIN, 1994, p. 203). A literatura, portanto, é o meio pelo qual o homem pode alimentar esse “corpo-linguagem” e reconstituir sua capacidade de fabular. Narrar, pois, esta tese, é uma forma de reafirmar, na forma, a crença no potencial da literatura de restituir as características inerentemente humanas.

Pois, esta tese de doutoramento não só pode ser lida, ela própria, como uma história como carrega em si, muitas histórias. Em sua dimensão “história” diria que ela se assemelha a um conto. Narrativa curta, enredo central, poucos personagens. A narradora, que conta esta história a partir de muitas outras vozes, sente-se desconfortável em usar a primeira pessoa do singular, ficando esse uso reservado a algumas poucas situações. Veremos com predominância a primeira pessoa do plural e, em determinadas situações, a terceira pessoa, talvez resquícios do academicismo que apregoava o distanciamento do sujeito para com o objeto, talvez receio de aproximar-me tanto do objeto a ponto de confundir-me com ele; talvez tentativas de, não assumindo a primeira pessoa, experimentar se o que se diz é razoável, crível ou pertinente. Algo

como, “se não fosse eu que o dissesse, eu creia nisso?” Que não me julgue o leitor por essas diversas formas de enunciar, há convicções que são perenes, já outras, não resistem à força de um argumento bem fundamentado. Por isso, é preciso falar da dificuldade de se escrever um texto ao longo de cinco anos.

Dificuldade de diferentes ordens, mas essa que cito ao final do parágrafo anterior, parece ser a mais grave. Iniciei o percurso do doutorado em 2017.1. Desde o princípio somos orientados pelos professores das disciplinas a produzirmos textos pensando sempre no trabalho final, o que facilitaria muito o processo de escrita. Contudo, o devir... Cinco anos é tempo suficiente para ocorrerem mudanças substanciais na vida, no intelecto, nos afetos das pessoas e na própria sociedade. Com o passar do tempo, as leituras e convivências oportunizadas pelo ambiente acadêmico ou mesmo extra acadêmico, inevitavelmente o nosso arcabouço de saberes se expande, de modo que o indivíduo que finaliza a pesquisa é um completo outro daquele que a iniciou. Modificado em suas certezas, em suas experiências (e, por que não dizer, por vezes surpreendido com os próprios rumos dos seus dados), garantir que um texto da dimensão de uma tese não peque no princípio da não contradição é um desafio. Por isso, os retornos constantes, reformulações, avanços e retrocessos são parte inalienável do processo de escrita.

Também os aspectos externos, da esfera social, têm o poder de influir no curso de uma pesquisa. A exemplo disso, tivemos a pandemia do COVID-19. Quem imaginaria que viveríamos, todos, durante cerca de dois anos, os assombros de uma pandemia? Quantos medos, quantas perdas, quantos adoecimentos, se não da peste, de consequências dela: ansiedade, pânico, fobias, transtornos, solidão. Isso, ao lado dos impactos materiais: desemprego, dificuldades financeiras, encarecimento de produtos e serviços, dificultando ainda mais o acesso a eles, principalmente para aqueles que, independentemente de pandemias, já sofriam as privações da existência.

E as relações educacionais? As dificuldades de ministrar aulas remotas e de participar delas, a casa que se transforma em local de trabalho e em ambiente de estudos, as panelas, vassouras e talheres misturados aos livros, canetas e cadernos embalados pelo som da TV ligada a atualizar o número de vidas que partem e de vidas que ameaçam partir, ou pelo choro de uma criança ao fundo, reclamando colo, atenção ou comida; as obrigações do professor, que se desdobra caminhando na corda bamba da insegurança quanto ao futuro, do pavor de se imaginar falando às paredes, duvidoso, mais do que nunca, de o seu fazer estar provocando algum impacto na sociedade. A pandemia ressignificou as relações de tal modo que jamais voltaremos a viver e a ser como antes dela, para o mal e para o bem.



Voltando ao devir, que pode inviabilizar planejamentos a longo prazo e mudar o curso de histórias, eu dizia que a escrita deste texto começou em 2017, mas, em verdade, não, talvez tenha começado em 2015, com a escrita da primeira versão do projeto de pesquisa. Depois de oficialmente incorporado ao programa de pós-graduação, ele foi melhor desenhado, talhado, aperfeiçoado, antes de ser redefinido e de tomar os contornos do que veio a ser então. Queria dizer, portanto, que este é o resultado de uma escrita que se deu num processo de escrita-reescrita e, por força do dever, está sendo agora interrompido.

“Interrompido”, porque “pronto” soa demasiadamente grave, e o seu próprio término é um apontar para o que ficou por realizar. O devir... Em 2018, quando resolvemos tomar por *corpus* livros didáticos do PNLD 2018, esses acabavam de ser aprovados e seriam encaminhados para as escolas no ano seguinte. Tratava-se, pois, de um *corpus* inédito. Ao término deste percurso, já vigora o PNLD 2021 e o PNLD 2023 já segue em fase de preparação para, logo, seus livros serem enviados para as escolas. Lamentei por bom tempo a ideia de apresentar à comunidade acadêmica um trabalho ultrapassado, até convencer-me de que isso não inviabiliza, em definitivo, a importância da investigação, uma vez que, embora o PNLD 2018 tenha um formato de LD não mais praticado pelas edições posteriores, as considerações tecidas acerca deles podem servir ao menos como parâmetro comparativo num futuro eventual. Que assim possa ser.

Com relação à estrutura desta tese, para coadunar com a sua natureza de narrativa, dividi este trabalho em cinco partes e as chamei de: Apresentação, Desenvolvimento, Clímax (parte 1 e parte 2), Conversa com o leitor e Desfecho. Na apresentação está o capítulo 1, denominado “A escrita de uma história: a narradora personagem, o enredo e o cenário da pesquisa”. Nele, contextualizo o leitor sobre a razão de ser desta pesquisa, seus antecedentes e suas metas. Além de notas biográficas que assinalam a relação intrínseca entre a pesquisadora (narradora) e o objeto pesquisado, apresento, em linhas gerais, o que é a pesquisa, as perguntas que foram levantadas, os objetivos, perspectiva teórica, bem como traço um perfil geral de outros trabalhos que têm sido desenvolvidos no Brasil sobre esse tema nas últimas décadas. Como se trata de uma apresentação, esse primeiro momento não traz detalhes dos aspectos metodológicos nem teóricos. Estes serão desenvolvidos ao longo do texto.

O capítulo 2 compõe a segunda parte, que é o Desenvolvimento. O objetivo geral do capítulo é discutir a necessidade da literatura e, conseqüentemente, do seu ensino. Na primeira seção fazemos uma abordagem sobre o conceito de literatura a partir da definição constante no *E-Dicionário de Termos Literários*, de Carlos Ceia (2009) destacando que, se a literatura tal como a conhecemos é um fato recente, com surgimento no século XVIII, o fato literário é muito

anterior, podendo ter-se originado no século II a. C. Em seguida, refletimos sobre a leitura na era digital, assinalando como a ascensão do virtual recoloca as funções cognitivas humanas (LEVY, 1999), as noções de leitura e escrita, texto, autoria e público, língua falada e língua escrita (BARTON, 2015) e, conseqüentemente, reconfigura a noção de leitor (CHARTIER, 1998).

Esse novo perfil de leitor, portanto, exige da escola um ensino firmado em novas bases. Por isso, discutimos, na segunda seção, os paradigmas de ensino de literatura (COSSON, 2020), destacando as diferenças entre os paradigmas tradicionais e os paradigmas contemporâneos. Além disso, justificamos a nossa opção pelo paradigma do Letramento Literário (COSSON; PAULINO, 2009; COSSON, 2014a, 2014b) pelo modo como concebe o leitor (ativo no processo de construção de sentidos) e a leitura literária (que tem como fim a humanização dos sujeitos). Antes de tratarmos de aspectos metodológicos do ensino de literatura no ensino médio (BARTHES, 1979; LAJOLO, 1982; LEITE, 1983; BORDINI; AGUIAR, 1993; LARROSA, 2000; COLOMER, 2007; CHAMPAGNON, 2009; TODOROV, 2009; ZILBERMAN, 2009; LAJOLO, 2009; DALVI, 2013; DALVI *et al*, 2017; COSSON, 2014a, 2014b, 2020) abordamos o conceito de letramento (KLEIMAN, 2007; STREET, 2010).

Na terceira seção, finalizamos o capítulo abordando sobre a noção de humanização ou formação humana na literatura contrapondo a visão de teóricos contrários a esse pressuposto (ABREU, 2006) à de teóricos favoráveis (CÂNDIDO, 2011, 2012; MORIN, 2003; GALLIAN, 2017). Ali, discutimos também as diferentes formas de compreender o que se chama de humanização e seus efeitos pelas diferentes maneiras de conceber o bem e o mal (NIETZSCHE, 1886; CÂNDIDO, 2011; BATAILLE, 2017; NOUGUÉ, 2018). A seção é concluída com considerações acerca de três questionamentos basilares que permeiam a prática pedagógica do ensino de literatura: sobre a necessidade da literatura, sobre a sua utilidade e sobre qual a “boa literatura” para o ensino.

O capítulo 3 inicia o “Clímax” da nossa “história” com a análise da abordagem da literatura na BNCC de Linguagens do Ensino Médio. Iniciamos o capítulo situando brevemente o contexto político no qual foi gestada a BNCC. Em seguida, apresentamos a BNCC como um desdobramento do previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 93.94/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2002). A segunda seção aborda a filiação da Base ao neoliberalismo e como a educação brasileira passa a participar desse projeto global impulsionado pela UNESCO e UNICEF e discutido na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (LIMA; SENA, 2020). A terceira seção analisa o lugar da literatura na BNCC de Linguagens do ensino médio destacando os trechos

em que ela é citada como parte do conteúdo de Linguagens, os itens do Campo Artístico-literário, bem como as competências e habilidades postas para a área de Linguagens.

O capítulo 4, na leitura do substrato “história”, funciona como uma “conversa com o leitor”. Tratam-se de explicações e comentários preliminares ao início da análise dos livros didáticos. No primeiro momento, fazemos uma exposição acerca do histórico do livro didático e sua trajetória marcada por reiteradas críticas (ZILBERMAN, 2012; SILVA; PEREIRA, 2018; AZEVEDO, 2018; RANGEL, 2020). Na seção 1, assinalamos a importância do LD de língua portuguesa/literatura no contexto do novo ensino médio, quando os alunos sofrerão a diminuição da carga horária de algumas disciplinas e eliminação de outras. O livro de literatura, nesse contexto, pode funcionar como compêndio de saberes útil no sentido de “suprir” lacunas de outras disciplinas, devido ao seu caráter de saber enciclopédico (BARTHES, 1979). Ainda nessa primeira seção apresentamos quais aspectos do LD não serão alvo de investigação, na nossa análise, com as respectivas explicações. A seção 2 é dedicada à exposição, em detalhes, de como se dará a análise em cada uma das categorias, com as especificações de quais mecanismos serão utilizados para responder as questões que norteiam cada delas. Na oportunidade, são explicadas também questões teóricas ligadas à análise dos dados (COSSON, 2020).

Os capítulos 5, 6 e 7 correspondem à parte 2 do “Clímax”, ou seja, o exame dos dados nas três categorias de análise. No capítulo 5, com o intuito de responder “qual o lugar da literatura nos LD das coleções analisadas”, verificamos o que dizem os autores no texto de apresentação, bem como avaliamos a configuração do sumário do livro, extraindo dali conclusões preliminares acerca do tratamento da literatura na coleção. No capítulo 6, analisamos três aspectos referentes ao repertório dos LD: primeiro, contabilizamos a presença de textos quanto ao período histórico, utilizando como marcadores temporais os marcos “anteriores ao Modernismo”, “modernistas” e “contemporâneos”; segundo, verificamos a presença de gêneros, contabilizando as ocorrências de cada gênero textual/discursivo; terceiro, analisamos esse repertório com relação aos temas que abordam nos textos, se temas universais ou locais. Vale ressaltar que para segunda categoria de análise foi considerado apenas o volume 1 de cada coleção, por ser esse o volume que mais absorve inovações. No capítulo 7, por sua vez, analisamos proposições de atividades propostas para a interpretação dos textos identificando quais modos de leitura são mobilizados em cada uma delas, se leituras do texto, do contexto ou do intertexto, segundo sistematização de Rildo Cosson (2020). Antes, porém, do exame das quatro coleções, há, nesse capítulo, uma abordagem sobre as três temáticas que utilizamos para seleção dos textos a serem lidos em cada coleção: “Condição humana”,

“Relações interpessoais”, “Temas sociais”, destacando a importância de ver a literatura como uma representação da vida, e não como instância deslocada da realidade.

O capítulo 8, por fim, representa o “Desfecho”, pois expõe os resultados comparativos da análise. São apresentados gráficos e tabelas mostrando como as coleções se apresentaram em cada uma das categorias de análise. A pretensão é, com tais dados, poder responder se o livro didático, com base no *corpus* analisado pode promover letramento literário. As três primeiras seções do capítulo são dedicadas à apresentação dos resultados de cada uma das categorias de análise. A seção 4 expõe as conclusões da análise comparativa e encaminham para a seção 5, que trazem como dado novo, uma exposição sobre coleção do PNLD atual, o 2021. Foi utilizado o manual adotado pela escola em que leciono. O intuito é observar as mudanças tanto de configuração como de abordagem desse que é o primeiro projeto pós homologação da BNCC.

O trabalho finaliza com as considerações finais, intituladas “Acordar palavras e tecer novas narrativas”. O texto retoma o percurso trilhado sob a perspectiva da figura da chave, que trouxemos no título. O intuito é assumir que as reflexões aqui aventadas não se fecham com o ponto final, mas pretendem ser chaves com as quais se desperta as palavras de outras narrativas.

## APRESENTAÇÃO

A narradora, o enredo e o cenário

## 1 A ESCRITA DE UMA HISTÓRIA: A NARRADORA-PERSONAGEM, O ENREDO E O CENÁRIO

Antes de pensar, em específico, na finalidade do ensino de língua materna ou de literatura, cabe pensar de modo mais amplo, em que consiste toda a instrução escolar. Grosso modo, tendo em vista os contornos da sociedade atual, tem-se que à escola caberá formar indivíduos não para repetir mecanicamente ou para suprir a máquina tecnicista. Em tempos complexos como os nossos, de muitas vozes e muitos ecos, muitas luzes, mas também sombras e assombrações, não deve ser outro o papel da escola senão dar a conhecer, sem véus, os meandros desta mesma sociedade – única maneira de transformá-la. Deste modo, às diversas disciplinas compete não menos que preparar o indivíduo para as demandas e desafios do cotidiano, que se materializam nas relações com o outro, com o meio e consigo mesmo.

Sendo a língua o principal meio de contato com as realidades externas que nos constituem, bem como com as que são constituídas pelas nossas ações ou omissões, fica latente a compreensão de que ao ensino de língua está legada parcela significativa do papel da educação, sobretudo para o indivíduo do nosso século, que vive as agitações da revolução técnica, a compulsão do consumismo e a liquefação dos afetos. Mas, até que ponto nossas aulas de língua na educação básica, que são também as aulas de literatura, manifestam essa compreensão mais aprofundada da prática escolar?

Esta pesquisa começa a nascer nos primeiros meses de 2015, quando, já descontente com a qualidade das aulas de literatura que vinha ministrando para meus alunos no ensino médio, resolvi adquirir alguns livros que tratavam do ensino de língua e de literatura a fim de aperfeiçoar o meu trabalho em sala. Dentre o material adquirido estava o “Letramento literário – teoria e prática”, de Rildo Cosson. Essa leitura foi suficiente para povoar-me de ideias no sentido de melhor conduzir minha prática de ensino e mesmo de transformar essas novas ideias num projeto de pesquisa. Tendo concluído o mestrado em Estudos Literários em 2014, estava certa de que, no doutorado, queria ocupar-me de língua e literatura na perspectiva do ensino, algo que, naquele momento, configurava-se para mim como um conflito. Estava eu, pois, com um problema e com algumas ferramentas que apontavam para soluções.

Eu estava viva, e respirar estava quase insuportável<sup>1</sup>. Num dos meus instantes de desalento, decidi que era preciso “gastar” os dias de vida de algum modo, já que não teria outro jeito senão sobreviver. Iria, então, estudar. Comecei a pesquisar sobre as linhas de pesquisa

---

<sup>1</sup>No período em que aconteciam os fatos narrados, eu vivia a traumática experiência da morte inesperada de minha mãe, um mês depois da minha defesa de mestrado, em setembro de 2014.

disponíveis nas instituições baianas, possíveis orientadores e perspectivas teóricas. A etapa seguinte foi a escrita do projeto de pesquisa e posterior submissão, na seleção de 2017.1. Concomitantemente, minhas aulas de literatura iam ganhando elementos novos. Aos poucos, iam-se afrouxando os nós dos padrões de ensino arraigados por força da repetição. Caminhavam de mãos dadas a professora e a aspirante a pesquisadora.

### 1.1 DAS BRINCADEIRAS DE ESCOLA ÀS SALAS DE AULA “DE VERDADE”: A MENINA, A PROFESSORA E A PESQUISADORA

*“Se quem fui é enigma,  
E quem serei visão,  
Quem sou ao menos sinto  
Isto no coração.”*

(Fernando Pessoa, “Quando as crianças brincam”)

“Entre o astro e o telescópio há o olho que vê”. Essa assertiva de Brandão (2003) traz uma importante reflexão quanto à participação do sujeito pesquisador na pesquisa. Se isso vale para as ciências que exigem análise quantitativa, muito mais próprio será das pesquisas de cunho qualitativo. Não significa, no entanto, que devemos cogitar a figura do pesquisador como juiz desonesto. Havemos de concordar que os dados em pesquisa, para que esta tenha legitimidade, não podem ser negligenciados. Trata-se, sim, de um outro tipo de apropriação (do pesquisador para com a pesquisa): é o olhar do pesquisador – sua sensibilidade e seu ângulo – que define o objeto (ou fato) observado. Em outras palavras, o pesquisador transforma em alvo de pesquisa aquilo que, antes, se lhe apresentou como impasse, engodo, problema. Logo, distanciar a pesquisa da vivência do sujeito que a realiza é tarefa impensável, principalmente em se tratando de aspectos relativos à sala de aula.

Desse modo, cabe apresentar um esboço das condições que delinearão o presente trabalho e o modo como circunstâncias inesperadas interferiram no seu curso. O intuito é comunicar ao leitor os porquês das questões levantadas e das crenças aqui sustentadas. Pretendemos, por fim, tornar clara a imbricação necessária entre pesquisadora e pesquisa.

### 1.1.1 Da menina à professora: uma história de leituras

*“Tropeçavas nos astros desastrada  
Quase não tínhamos livros em casa  
E a cidade não tinha livraria  
Mas os livros que em nossa vida entraram  
São como a radiação de um corpo negro  
Apontando pra a expansão do Universo  
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso  
E, sem dúvida, sobretudo o verso  
É o que pode lançar mundos no mundo”*

(Caetano Veloso, “Livros”)

A ideia de abordar a questão da leitura, em específico a leitura literária, não nasce do vazio. Minha história de leitura será determinante para a percepção que construí da literatura e da responsabilidade de, fazendo-me professora, comunicar tal experiência aos meus alunos.

Aprendi a ler na alfabetização, aos seis anos de idade. Lembro-me claramente do ritual escolar de ir até a mesa da professora “dar a lição”. A professora marcava uma leitura no livro didático, sempre seguindo a ordem cronológica do material, tínhamos a incumbência de estudá-la em casa para, no dia seguinte, soletrar junto com ela e pronunciar as palavras que compunham o texto. Talvez não por acaso, minha memória reteve exatamente o momento em que minha professora percebeu que eu sabia dizer as palavras sem precisar soletrá-las. Por algum descuido, no momento da tomada de lição eu deixei escapular uma palavra sem antes tê-la soletrado. Em átimos de segundos imaginei que aquela desatenção pudesse gerar uma bronca da minha professora, pois eu havia pulado uma etapa. Mas o alívio veio logo em seguida, quando ela falou, paciente, e até com um meio sorriso: “sabe dizer sem soletrar? Então diga!” Não quero ser desonesta com a história real, pois não tenho dados suficientes para dizer com certeza, mas, tenho a impressão de que eu já estava sabendo dizer as palavras sem soletrar há algum tempo... mas não estava explícito para mim que esse era o ponto de chegada daquele ritual diário.

O livro didático, com o qual eu havia aprendido a soletrar e a dizer as primeiras palavras passou a ser também a minha principal fonte de leitura a partir dali. Lia e relia diariamente os pequenos textos que nele continha, com enorme satisfação. Em determinado momento do ano já sabia pronunciá-los de cor. Esgotadas as leituras do meu próprio livro, explorava também os livros dos meus irmãos, um que estudava algumas séries à minha frente, e outro, uma série anterior à minha.

Minha casa era pobre também de livros. Nesse período do comecinho da minha aventura com as palavras, lembro-me bem da existência de três livros: um volume do novo testamento



que era de minha mãe, posteriormente, uma bíblia completa que ela ganhara, e uma gramática de Evanildo Bechara de meu pai, uma edição de 1968. Minha mãe estudara até a segunda série primária, sabia ler as palavras e frases, mas reclamava da dificuldade de entender o que lia. Meu pai quase completara o ensino médio, já havia lido alguns livros e escrevia canções. Meu gosto por livros foi sendo percebido por meus pais, que faziam de tudo para me pôr em contato com eles. Lembro-me que meu pai resgatara uma enciclopédia ilustrada que estava abandonada na casa de uma tia. O próprio nome do livro já me provocara curiosidade. Ele explicou-me para que servia, bem como me ensinou a procurar verbetes nela. Ali “encontravam-se informações sobre tudo”. Depois, um dicionário grande, volumoso, de capa dura, preta e brochura em processo de desgaste. Sentava-me para lê-lo como se faz com um livro de poesia. Que fantástico era o mundo das palavras!

Minha afinidade para com os livros começou a ser notada também por pessoas próximas à família, de modo que eles começaram a chegar em forma de presentes. Uma figura importante naquele período foi uma cliente de minha mãe, no seu ofício de “fazer cabelo” ou “espichar cabelo”. Esta cliente trabalhava na biblioteca do ginásio da cidade, e passou a presentear-me frequentemente com exemplares de livros diversos. A cada visita, um livro novo: fábulas, histórias de animais exóticos, narrativas infantis de modo geral. O primeiro livro da série Vagalume a que tive acesso foi presenteado por ela. “Zezinho, o dono da porquinha preta” talvez tenha sido o primeiro livro que me fez chorar. Que sorte tinha eu de aquela cliente de minha mãe ser secretária de uma biblioteca e de poder se apropriar de alguns volumes, pensava.

Outro personagem importante na minha história de leituras foi um de meus tios. Este, no período em que trabalhou em banca de jornais e revistas, trazia coleções de gibis ainda lacrados e me encarregava de distribuí-los entre os meus primos. Eu sabia que meus primos não davam tanta importância àquele presente, mas, em cumprimento à sua orientação, eu os distribuía. Antes de entregá-los, porém, lia todos os gibis da embalagem e escolhia para mim sempre o mais volumoso.

E assim fui me iniciando no mundo da leitura, lendo todo e qualquer escrito que estivesse ao meu alcance: além dos já citados, bulas de remédio, cartazes, recibos de compra e venda, o caderno de fiados da vendinha de meus pais... Toda palavra me era atraente.

O gosto pela palavra me impulsionava também à escrita. Além de escrever diários e cadernos de músicas, tinha o costume de anotar coisas triviais do dia a dia, listar curiosidades, bem como cultivar brincadeiras que prescindiam da escrita. Nesses divertimentos envolvendo leitura e escrita, a atração pela docência já se fazia perceber. Ainda bem pequena, pedi a meu pai que me fizesse um quadro negro, para tornar mais reais as minhas brincadeiras de escola.

Ele não só confeccionou e pintou o quadro de preto como cuidou, tão logo, de me comprar uma caixa de giz. Meu quadro portátil e minha caixa de giz empoderaram-me de tal modo, que passei a ser a professora oficial da rua, quando se reuniam as crianças todas para brincar de escola. Esses foram, por muito tempo, meus brinquedos preferidos.

Já em 2001, quando eu ingressei no primeiro ano do ensino médio, um feliz acontecimento me propiciou um verdadeiro mergulho no mundo da leitura: foi inaugurada, na minha cidade, a biblioteca pública Dona Canô Veloso, algo inédito e, para mim, grandioso. Aquilo era o paraíso! Logo passei a ser frequentadora assídua daquelas estantes de felicidade. Nessa época tive contato com livros de todo tipo: literatura contemporânea, literatura antiga, literatura canônica, adaptações de obras grandes, literatura de autores locais... No entanto, a minha escolha dos livros não levava em conta nenhum desses critérios, pois eu os desconhecia. Escolhia meus livros pelo título, pela capa, pela orelha, vez ou outra, por já ter ouvido ou lido o nome do autor. Tive contato com quase todos os romances de Machado de Assis (apaixonei-me pelo bruxo à primeira leitura), José Lins do Rego, Cecília Meireles, Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz, Drummond, Fernando Sabino, Paulo Coelho, Jorge Amado, coletâneas de poesia contemporânea brasileira e baiana, muitos livros da inesquecível coleção Vaga-lume e da Literatura em minha casa. Ao final do Ensino Médio, contudo, estava certa de que queria continuar embebida em literatura; estava certa de que queria ser professora de Língua Portuguesa. A sensação que eu tinha era que ler me fazia uma pessoa melhor.

Passei, assim, o ensino médio lendo, mas não por intermédio da escola. Como fiz magistério (uma modalidade de magistério que logo depois seria extinta, o curso Normal, com duração de quatro anos), quase não tive notícia de literatura nesse período, nem mesmo esse desbotado ensino de literatura que eu viria a reproduzir depois nas minhas aulas, pautado na periodização e biografismo de autores. No período, decidi-me pelo magistério porque a carreira docente já havia sido escolhida desde cedo. Minhas brincadeiras de escola eram à vera; era aquilo que eu queria fazer quando crescesse.

Todavia, eu sonhava também em prestar vestibular, pois meu desejo era ser professora do ensino médio, o que só seria possível mediante graduação. Como o curso normal não dava preparação para vestibular, fui buscar em livros essas aprendizagens. Minha mãe conseguira com uma das comadres, madrinha do meu irmão, módulos de cursinhos pré-vestibular que haviam sido usados por seus filhos e sobrinhos. A posse de tais livros me encheu de esperança, e eu bebi deles com a feliz sede de quem ancora num poço. Paralelo a isso, acompanhava também programas de televisão que tinham como finalidade preparar para o vestibular. Num deles o apresentador dizia “este é o pré-vestibular para o aluno da escola pública”. Por fim, a

prefeitura local, pela primeira vez na história da cidade, implantara um curso pré-vestibular gratuito para alunos da rede. Isso aconteceu no ano anterior ao que eu concluiria o ensino médio. Parece que tudo estava confluindo a meu favor. Chegada a minha vez, ingressei numa das turmas de preparação, mas, naquele ano, houve grande evasão dos inscritos e a turma foi fechada três meses antes do previsto.

Mas deu certo. Passei na minha primeira tentativa de vestibular, em Letras, na UEFS. A notícia da aprovação só chegou em 21 de março de 2005, quando da divulgação da lista de segunda chamada, e me foi comunicada por uma prima que morava no Rio de Janeiro. Apesar de serem fatos relativamente recentes, à época o acesso à internet em Saubara ainda era difícil. Uma senhora oferecia o serviço por 0,45 centavos o minuto de consulta. Fui conferir a lista e, de fato, estava o meu nome entre os contemplados, juntamente com as instruções dos próximos passos. Foi um dia de grande alegria na minha casa.

A UEFS foi para mim um verdadeiro universo. Dentre todas as suas belezas e grandezas, os prédios, as plantas de flores coloridas, as árvores frutíferas, os mestres imensos, foi a biblioteca do *campus* o que mais me fascinou. Saber que eu teria um cartãozinho que me daria acesso ao que eu quisesse daquela vastidão de livros parecia um sonho. Contudo, minhas expectativas de, durante os quatro anos do curso, esgotar as estantes literárias da Julieta Carteadó, foram frustradas. O volume de leituras obrigatórias e de atividades a cumprir eram desproporcionais à quantidade de livros que era possível adquirir por vez; assim como também pareciam não caber nas 24h de cada dia. Com exceção da literatura lida em sala durante as aulas das disciplinas, que, aliás, para mim eram o ponto alto do curso (as leituras declamadas das cantigas trovadorescas pelo professor Márcio Muniz; as análises de estrutura do conto após a leitura destes, feitas pelo professor Rubens Pereyr; os maravilhosos contos de Miguel Torga e a multifacetada poesia de Pessoa (e suas pessoas) com as leituras e análises da professora Alana Freitas; as veredas da escrita de Guimarães Rosa sob análise do professor Antônio Gabriel de Souza...), fora essas ocasiões, pouco tempo restava para a leitura descompromissada. Por outro lado, houve as experiências de leitura que transformavam o texto num fardo, talvez pelo simples fato de ter que ler para cumprir uma tarefa, obedecendo a um prazo e seguindo um roteiro pré-determinado.

Será que a escolarização da literatura está fadada a produzir efeitos negativos? De que modo seria possível levar para as salas de aula a palavra literária em toda a sua dimensão mágica e encantada? É possível proporcionar verdadeiras experiências de leitura no âmbito escolar? Sobre esses questionamentos debruçar-nos-emos no decorrer deste trabalho no intuito de que eles gerem reflexões úteis para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa.

### 1.1.2 Da professora à pesquisadora: uma história de outras leituras

*“Já me esqueci a língua em que comia  
Em que pedia para ir lá fora  
Em que levava e dava pontapé”*

(Drummond, Aula de Português)

Desde os primeiros momentos em que tive a oportunidade de lecionar a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) no Ensino Médio, em 2011, algo começou a inquietar-me. Perguntei-me muitas vezes se minhas aulas de literatura, tais como eram realizadas, seguindo os conteúdos previstos no currículo para aquela série<sup>2</sup>, seriam capazes de possibilitar aos meus alunos uma experiência positiva com a literatura. Minhas aulas estariam contribuindo para a formação de leitores efetivos? Eles passariam a enxergar a literatura como um texto “diferente”? Naquele momento, estava interessada em concentrar esforços no sentido de tornar as aulas dinâmicas, potencialmente interessantes a ponto de fazê-los gostar de ler. No entanto, incomodava-me o conteúdo programático destinado para estudo nas turmas de primeiro ano, por exemplo, que eram o meu público majoritário.

Como os alunos chegavam ao ensino médio com elevado grau de rejeição à disciplina de Língua Portuguesa e por extensão à leitura<sup>3</sup>, cogitei, em muitos momentos na hora de fazer o planejamento das aulas, que lhes seria mais palatável a leitura de Quintana do que de Camões; mais divertidos os contos e crônicas de Sabino e Veríssimo do que os relatos de viagens do século XVI; mais atraentes as narrativas de Lispector ou os versos de Cecília, Drummond ou Leminsky que todo o rol de possibilidades prescritas para aquela série. Não estou negando (e a prática mostrou isso) que os conteúdos prescritos ofereçam também possibilidades de uma abordagem agradável e até prazerosa<sup>4</sup>. O problema estava, porém, na obrigatoriedade de seguir determinada sequência cronológica. Por que não os autores modernos antes dos trovadores medievais? Por que não a literatura contemporânea para depois os versos classicistas? E por

---

<sup>2</sup>Na escola em que leciono desde 2011, minhas turmas foram majoritariamente os 1ºs anos. Para essas turmas, o conteúdo programático, bem como o livro didático, tradicionalmente, preveem, na parte de Literatura, o estudo do conceito de arte e de literatura, dos estilos de época da literatura portuguesa (Trovadorismo, Classicismo, Humanismo), e da literatura dos tempos do Quinhentismo no Brasil.

<sup>3</sup> Tenho o hábito de fazer, nos primeiros dias letivos de cada ano, uma entrevista com os alunos para que falem sobre o seu relacionamento com a disciplina e com a leitura de modo geral (aptidões, gostos, experiências em anos anteriores etc.). Nessas ocasiões, são recorrentes depoimentos que traduzem a visão de uma disciplina autoritária, enfadonha e difícil.

<sup>4</sup> Lembro aqui de frutuosas experiências de trabalho com as cantigas trovadorescas que envolvia a reescrita das cantigas de amor e de amigo na linguagem do jovem atual, seguidos de recitação desses textos.

que não o desapego aos rótulos temporais, de modo que o cânone pudesse ser lido concomitantemente ao contemporâneo?

A tradicional exigência pelo cumprimento de uma cronologia para o ensino de literatura se justifica no fato de que o objetivo central da escola tem sido ensinar história da literatura, antes que a leitura de literatura e, muito menos proporcionar, pela experiência literária, a “ampliação do ser”, como crê Dante Gallian, (2017). Essa opção historiográfica fechava, assim, meu leque de opções nas turmas nas quais trabalhei, o que me deixava sempre entre o impasse: fugir às determinações curriculares na tentativa de promover o que eu imaginava ser mais eficaz para o contexto local ou cumprir as prescrições postas, visto que a força do hábito promovia diálogos entre os professores de português das diferentes séries com o seguinte teor: “você parou em qual escola literária ano passado?”.

Com o passar dos anos fui-me sentindo mais encorajada para desprender-me das “amarras” do conteúdo programático e investir em ideias inovadoras. Em 2015, introduzi no meu planejamento uma série de atividades às quais dei o nome genérico de Rodas de leitura<sup>5</sup>, que foram adquirindo feições diferentes e tomando maiores proporções a cada ano. Entre 2015 e 2016, esbocei o projeto de pesquisa que seria submetido ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da UFBA na seleção de 2017.1, seleção essa por meio da qual ingressei no Doutorado em Língua e Cultura.

As motivações para a realização deste trabalho estão, pois, no cerne da minha própria prática como professora de Língua Portuguesa do ensino médio, bem como da observação da prática de colegas e de comentários e análises dos alunos acerca da matéria. A necessidade de uma instrução escolar que prime pela formação integral do indivíduo vem sendo teorizada em diversos documentos oficiais da educação brasileira. Em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa essa premissa é um imperativo. Como únicos seres dotados de língua, traço diferencial da espécie, não é admissível conceber um ensino de língua que se limite a elucubrar sobre questões distantes, abstratas ou meramente utilitárias.

Sobretudo nos anos finais da educação básica, o ensino de língua materna deve favorecer a consolidação do conhecimento das possibilidades dessa língua: a compreensão de que com ela pode-se agir, dizer, ouvir, refletir, convencer, sensibilizar, compreender-se e vislumbrar

---

<sup>5</sup>Inicialmente a Roda de leitura foi uma atividade desenvolvida em uma das unidades letivas e consistia no compartilhamento de uma leitura feita pelo aluno. Foi disponibilizado o pequeno acervo da escola para que cada um escolhesse o livro que desejasse, mas eles poderiam escolher inclusive livros que não estivessem no acervo. No ano seguinte, restringi os tipos de livros que deveriam ser lidos para essa atividade, visto que, no ano anterior, alguns alunos escolheram títulos pouco propícios aos fins da atividade, como guia turístico, outros textos instrucionais e até a bíblia sagrada. Em 2017, as Rodas de leitura já não ocorreram em apenas uma edição, mas três, uma em cada unidade letiva, e tornaram-se a atividade mais importante da disciplina.

realidades diferentes da que vivenciamos. Nesse sentido, os estudos literários, que integram os estudos linguísticos, podem oportunizar, de maneira singular, um trabalho cujo fim seja o uso da linguagem como meio de desenvolvimento das subjetividades em vista da formação do indivíduo integral. Nesse sentido, teremos como baliza os pressupostos do letramento literário

## 1.2 ENSINO DE LITERATURA EM CENA: O ENREDO E O CENÁRIO DA PESQUISA

Paralelamente ao ingresso no curso de doutoramento, planejei para aquele mesmo ano letivo um projeto mais ousado para meus alunos de primeiro ano. Nesse planejamento, as unidades letivas tinham como centro as Rodas de Leitura, que se organizaram por gêneros diferentes em cada uma das unidades: na primeira unidade, leitura de contos e crônicas, na segunda unidade leitura de poesias, na terceira unidade, leitura de romances. Pela primeira vez o meu planejamento despreendeu-se completamente da cronologia das escolas literárias destinadas para a série. Tal proposta, por sua vez, foi uma espécie de prévia para aquilo que seria o projeto de intervenção previsto na minha pesquisa, a ser aplicado por mim, na escola em que leciono, para geração de dados, em 2018.

Como ferramentas para a geração de dados utilizaríamos entrevistas, diários de leitura, depoimentos sobre as atividades, dentre outras. O tema do projeto piloto seria o mar, esse elemento tão significativo para nós saubarenses, em particular<sup>6</sup>. Assim, as leituras propostas durante o ano teriam essa temática central. Contos, poemas, romances, crônicas, canções e um diálogo com manifestações culturais locais que têm na figura do mar o seu mote, como por exemplo, os grupos de Chegança de marujos e de mouros. O projeto previa leituras em sala, discussões, análises, leituras fora de sala, relatos de experiências, produções escritas, entrevista com articuladores de cultura local, pesquisa bibliográfica, retextualizações, declamações, teatro, produções audiovisuais e a construção de um produto que seria definido com a turma. Mas, como indicam as formas verbais no pretérito imperfeito, a aplicação do projeto piloto não se concretizou, o que mudaria os rumos deste trabalho.

Ocorreu que no ano de 2018 uma modificação no arranjo de professores da instituição, ocasionado tanto pela mudança de turno de alguns, como pela chegada de profissionais oriundos

---

<sup>6</sup>Além de a pesca ser a principal atividade econômica da população e de possuímos uma rica costa que também é ponto turístico, a figura do mar está presente em manifestações culturais locais, como as Cheganças de Marujos e de Mouros e também constitui elemento importante na história da cidade. No episódio das lutas pela Independência da Bahia, do qual Saubara participou ativamente, a posição estratégica da cidade com relação ao mar fez com que ela se tornasse um quartel general, de onde se avistava quando se aproximavam as embarcações inimigas.

de outras localidades<sup>7</sup>, culminou com a perda das minhas turmas de primeiro ano com a disciplina de LPLB, o que inviabilizou o desenvolvimento do projeto de intervenção idealizado e já posto em teste, com êxito, em 2017. Diante da impossibilidade de aplicação do projeto piloto, que caracterizaria um trabalho de etnografia de sala de aula, e do desejo de não me distanciar da ideia inicial, que é discutir o ensino de literatura no ensino médio, vislumbro, com a sugestão e aval de minha orientadora, a professora Simone Bueno, a possibilidade de fazer análise de livros didáticos (doravante LD), notadamente o manual do professor (MP) aprovados pelo MEC no PNL D 2018. A análise documental que faremos, porém, embora aparente ser um empreendimento estanque pode ter efetivas implicações na prática de professores de literatura. Buscaremos nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no material didático a ser utilizado, traços que possam encaminhar o professor de língua e literatura a um trabalho capaz de confluir para o letramento literário.

A BNCC é aprovada num contexto de muitas tensões, fato que pode ser provado também pelo seu histórico de escritas e reescritas. Considerando, portanto, a sua versão final, em que medida apresenta direcionamentos sólidos e coerentes no sentido de bem orientar o ensino de literatura? Quais as vozes que constituem o tecido da BNCC do ensino médio? Em que sentido ela preserva ou quebra concepções já arraigadas com relação ao ensino de literatura no ensino médio?

Já no que concerne ao livro didático, que mais dizer a seu respeito, esse já tão julgado personagem do ensino-aprendizagem? Embora reconhecendo a dificuldade de tratar de algum aspecto do livro didático sem soar como “disco arranhado”, o propósito aqui é verificar, a partir de parâmetros estabelecidos no paradigma do letramento literário, o seu potencial de orientar professor e alunos para um ensino-aprendizagem de literatura no ensino médio capaz de formar leitores críticos e criativos.

Por fim, a partir do panorama a ser contemplado após análises dessas duas pontas do ensino (a BNCC no extremo superior, como baliza dos currículos escolares, e o LD no polo oposto, por ser a materialização, o resultado palpável de discussões teóricas que visam impactar metodologicamente as práticas escolares), pode-se ter uma visão geral de quais bases estão subsidiando o ensino de literatura nesse período de transições e conflitos de ordem política, social, educacional, epistemológica e até sanitária, devido às mudanças impostas pela pandemia

---

<sup>7</sup>Nos últimos anos o governo do Estado determinou a municipalização e fechamento de muitas escolas estaduais. Com isso, os professores das unidades que passam por esse processo estão migrando para outras instituições. Entre 2017 e 2018 a escola em que leciono recebeu professores nessa condição, o que ocasionou mudanças na distribuição das disciplinas e turnos.

da COVID-19 que impactou todas as esferas da sociedade no Brasil e no mundo e particularmente a educação, com a necessidade de implementação do ensino remoto e semipresencial durante os anos de 2020 e 2021.

Em suma, se as pedras são intransponíveis, mudar a rota é, em certo sentido, utilizá-las como base para a construção de caminhos novos.

### **1.2.1 Caminhos teóricos e metodológicos: o enredo de uma nova história**

Por tematizar aspectos referentes ao ensino de língua, esta pesquisa filia-se ao escopo teórico da Linguística Aplicada (LA). É importante frisar, porém, que não se trata de uma compreensão da LA como aplicação da Linguística, ou seja, aplicação de resultados de investigações teóricas sobre as línguas para a solução de problemas do ensino, cuja tradição foi bastante robusta, tanto no Brasil, como na Europa e nos Estados Unidos. A filiação à LA é aqui justificada com base na sua compreensão como paradigma teórico que pretende dar encaminhamentos para quaisquer temáticas que envolvam o uso da linguagem, seja no contexto escolar ou fora dele.

No texto “O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada”, de 1998, a autora Angela Kleiman traça o percurso da LA no Brasil até aquele momento, situando-nos como ela passa a tornar-se um paradigma também para os problemas de ensino de língua materna, uma vez que sua gênese está localizada no ensino de línguas estrangeiras. O problema da proclamada crise da leitura no Brasil, evidenciada por volta da década de 1970 e, em geral, as dificuldades com a democratização do ensino de leitura e escrita entre as camadas menos favorecidas reclamavam novos métodos de pesquisa, que dessem conta das realidades situadas. Desse modo, as pesquisas de cunho etnográfico e interpretativista foram sendo adotadas em lugar dos métodos experimentais, basicamente quantitativos.

Uma vez estabelecido o ensino de língua materna como campo de estudos, vão-se definindo os escopos teóricos e metodológicos próprios para cada objeto (o analfabetismo, os problemas de aprendizagem, as práticas de letramento etc.) e objetivos (construção de modelos de leitura, descrição da mediação, modos de aprendizagem da leitura, intervenções críticas etc.), (KLEIMAN, 1998). Hoje, a LA abarca, além de questões relativas ao ensino de línguas, estudos sobre identidade, sobre a relação entre linguagem e trabalho, tecnologias, comunicação intercultural, línguas minoritárias, gêneros do discurso, formação de professores, dentre outros (CELANI, 1998), configurando-se como disciplina não só inter, mas multi e transdisciplinar.



O professor José Carlos Paes de Almeida Filho, num texto publicado ainda no início da década de 1990, apresenta, sumariamente, três maneiras de caracterizar e definir a LA: pela análise dos tópicos que têm sido seu objeto de pesquisa, pelo exame de seus fins ou objetivos, pela avaliação de suas propostas ou produtos. No que diz respeito à segunda maneira (exame de seus fins e objetivos), o autor sintetiza, em linhas gerais, o que viria a ser o objetivo da LA: “É possível generalizarmos que esses pesquisadores estão interessados, num plano maior, numa LA que seja capaz de explicar e otimizar as relações humanas através do uso da linguagem.” (ALMEIDA FILHO, 1991, p.3).

Por este prisma, identificamos a proposta deste trabalho com as palavras do autor na medida em que estamos entendendo o ensino de literatura não como um conhecimento que se esgota nos propósitos escolares, ou que sirva tão somente para aumentar a erudição linguística e o arcabouço cultural do aluno. A proposta de letramento literário, como será exposta no capítulo seguinte, entende a literatura como conhecimento que extrapola a dimensão intelectual, contribuindo diretamente para o enriquecimento do seu mundo interior. Com as histórias, os cenários, os personagens, os diálogos entre eles, a literatura, cuja matéria é a palavra, nos alimenta o corpo-linguagem. E, se o pensamento pressupõe linguagem (ou, se o pensamento é, ele próprio, linguagem), podemos mesmo afirmar que a literatura é imprescindível para o exercício do pensar e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da capacidade de entender, contribuindo diretamente para a formação humana.

Nesse contexto, este trabalho pretende refletir sobre o ensino de língua nos anos finais da educação básica, notadamente no tocante ao conteúdo de literatura, contrapondo-se ao engessamento do currículo da disciplina com foco na periodização da história literária intentando, meramente, dar a conhecer os estilos, as características que os definem, e autores que os representam. Tal modelo, consagrado não só no Brasil, segundo atestam pesquisadores de países europeus como Colomer (2007), Todorov (2009), Compagnon (2009) revela-se redutor e insuficiente, limitando gravemente o potencial da literatura para a promoção de leitores críticos, criativos e atentos aos ditames da condição humana.

Outro fator relevante para tal discussão é o fato de estarmos vivendo um momento singular de mudanças na estruturação da educação brasileira, notadamente no Ensino Médio, com a implementação não só da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, como também do Novo Ensino Médio. Este, além de estabelecer mudanças na carga horária e na oferta de disciplinas, permite ao aluno optar por um itinerário formativo para aprofundar-se em uma área de maior interesse, ou mesmo por uma formação técnica e profissionalizante, garantindo-lhe,

ao final da educação básica, a dupla certificação: de conclusão do ensino médio e de curso profissionalizante.

A pesquisa, de caráter documental e bibliográfico, quali-qualitativa e interpretativista, consiste na análise, à luz da normativa presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Linguagens, homologada em 14 de dezembro 2018, acerca do ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa, de quatro coleções de livros didáticos do PNLD 2018 aprovados pelo MEC e distribuídos para as escolas. Não obstante a ciência de que a BNCC não equivale ao currículo, analisar o desenho que nela se constrói da disciplina Língua Portuguesa faz-se necessário para identificar eventuais rupturas ou permanências com relação a documentos anteriores. Neste intuito, ela visa refletir, como a BNCC, bem como os livros didáticos aprovados e distribuídos pelo MEC para o ensino médio podem encaminhar para um ensino de literatura que se distancie dos padrões tradicionalmente praticados nas escolas. No que concerne ao livro didático, pretende-se olhá-lo menos para identificar suas falhas do que para vislumbrar, nas suas limitações, o que está sendo feito no sentido de tirar a literatura da margem do ensino trazendo o texto literário para a pauta (em detrimento dos aspectos periféricos a ele).

Desse modo, o problema de pesquisa está delineado, assim, com a seguinte questão: *De que modo as diretrizes para o ensino de literatura preconizadas pela BNCC de Linguagens do ensino médio e os encaminhamentos dos livros didáticos para o texto literário do PNLD 2018 podem contribuir para a formação do leitor crítico conforme os pressupostos do letramento literário?* Para discutir essa questão principal, buscaremos antes responder a outros questionamentos: a) De que modo a BNCC de Linguagens do Ensino Médio pode favorecer o ensino de literatura na perspectiva de desenvolver o letramento literário? b) Qual o lugar da literatura nos livros didáticos do PNLD 2018? c) Quais leituras são propostas aos estudantes do ensino médio nos livros didáticos do PNLD 2018? d) Como são lidos os textos literários nos LD?

As respostas a tais perguntas conduzirão ao alcance dos objetivos que pretendemos lograr: a) Identificar como a BNCC de Linguagens do Ensino Médio pode orientar para a construção de currículos cujo ensino de literatura esteja comprometido com o desenvolvimento do letramento literário ; b) Compreender o lugar da literatura nos livros didáticos do PNLD 2018; c) Avaliar o rol de leituras propostas aos estudantes do ensino médio nos livros didáticos do PNLD 2018; d) Investigar como os livros didáticos direcionam a leitura dos textos literários. Esses, objetivos específicos que devem levar ao objetivo geral: *Analisar se e como as diretrizes para o ensino de literatura preconizadas pela BNCC de Linguagens do ensino médio e os*

*encaminhamentos dos livros didáticos do PNLD 2018 para o texto literário podem contribuir para a formação do leitor crítico, conforme os pressupostos do letramento literário.*

Foram selecionadas quatro coleções dentre as onze aprovadas pelo MEC no PNLD de 2018<sup>8</sup>. São elas: Vivá Língua Portuguesa (VLP), Novas Palavras (NP), Ser protagonista (SP) e Linguagem e Interação (LI). As coleções foram selecionadas após breve análise prévia de diversos volumes. A percepção de algum elemento inovador ou de configuração semelhante aos moldes tradicionais foram um critério de escolha, a fim de que fosse possível uma análise de contraste entre as diferentes coleções. Contudo, esse contraste pode não se confirmar no momento da análise de fato, visto que essa percepção não passou de um efeito de “primeiras impressões”.

Por fim, o parâmetro adotado para análise são os pressupostos do letramento literário como concebido por Cosson e Paulino (2009) e Cosson (2014a, 2014b, 2020). De acordo com esse paradigma, o ensino de literatura deve contribuir para o desenvolvimento da competência literária, que, em outras palavras, é a capacidade de ler textos literários sendo capaz de estabelecer diálogo com eles e construir sentidos considerando o seu repertório textual: texto, contexto e intertexto. O resultado desse processo de leitura é a humanização dos sujeitos, a partir da experiência que leva a vivenciar outros mundos e outras gentes sem perder a própria identidade.

Aqui trazemos apenas os aspectos mais gerais acerca dos caminhos teóricos e metodológicos, para não fugirmos à proposta de “Apresentação”. Mais detalhes da análise dos dados, das categorias de análise e os procedimentos adotados para tratamento dos dados serão apresentados mais adiante, no capítulo 4, na parte que denominamos “Conversa com o leitor”, uma espécie de parêntesis entre a análise da BNCC e a análise dos LD. Também os aspectos teóricos serão desenvolvidos posteriormente, no capítulo 2, configurando o bloco “Desenvolvimento”. A seguir, fazemos um levantamento de estudos semelhantes desenvolvidos no Brasil nos últimos anos.

---

<sup>8</sup> As onze coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2018 foram: Língua Portuguesa: Linguagem e Interação; Ser Protagonista: Língua Portuguesa; Português: Trilhas e Tramas; Português contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso; Português: Língua e Cultura; Veredas da palavra; Novas Palavras; Esferas das Linguagens; Vivá – Língua Portuguesa; Português – Contexto, Interlocução e sentido; Se Liga na Língua: Literatura, Produção de texto, Linguagem.

### 1.2.2 A pesquisa entre outras pesquisas: o cenário

Nas últimas décadas tem-se empenhado bastantes esforços no sentido tanto de descrever, como de compreender o ensino de leitura no Brasil, bem como de pensar meios de torná-lo mais eficaz. A despeito disso, parece ainda serem escassos os trabalhos que tematizam o ensino de literatura, conforme apontam Dalvi e Rezende (2011) num artigo que cataloga, a partir de busca no Banco de Teses da Capes, as dissertações e teses publicadas no período de 2001 a 2010 nos programas de pós-graduação em Educação e Letras. O critério adotado na busca foi a presença do item “ensino de literatura” como uma das palavras-chave do trabalho. As autoras identificam apenas cinco trabalhos ligados ao Programa de Pós-graduação em Educação, todos datados entre 2008 e 2010 e localizados em instituições do sudeste. Já os programas de Letras registraram onze trabalhos, entre dissertações e teses. A distribuição geográfica também se apresentou mais pulverizada que as pesquisas oriundas da área de Educação, com registros de quatro trabalhos no nordeste (três da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e um da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG), cinco na região sul (quatro da Universidade Estadual de Maringá – UEM e um da Universidade Estadual de Londrina – UEL) e apenas dois no sudeste (UFRJ e USP). Vale ressaltar que, semelhante ao que ocorre com as pesquisas dos programas de Educação, os trabalhos dos programas de Letras estão situados nos anos finais da década, de 2007 a 2010. As autoras avaliam ainda que o número de resultados encontrados pode ter sido diretamente afetado pelo critério de busca adotado. Elas ponderam que comumente há uma ausência de correlação entre o título do trabalho, as palavras-chave selecionadas e a abordagem de fato do texto, o que dificulta o mapeamento com base no método escolhido.

Inspirada nas autoras citadas, fiz um levantamento semelhante no intuito de mapear o que vem sendo estudado, em âmbito nacional, acerca, especificamente, da presença da literatura no ensino médio, e, mais especificamente ainda, do livro didático de literatura do ensino médio, utilizando o recorte de 2011 a 2020. Optei por catalogar os dados disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne trabalhos de bibliotecas digitais de todo o Brasil<sup>9</sup>. O critério de busca adotado foi sendo testado ao longo do processo. Numa primeira tentativa, busquei por “livro didático ensino médio”, o que me rendeu resultados de trabalhos sobre análise de livros didáticos de diversas disciplinas. Trocando o termo “livro

---

<sup>9</sup>A opção pela plataforma BDTD em detrimento do banco de dados da CAPES deveu-se ao fato de, primeiro, o mecanismo de busca, no critério adotado, parecer-me mais eficaz e, segundo, por aquele possibilitar o acesso direto aos textos via *link* do repositório das respectivas instituições.

didático” por “literatura” (“literatura ensino médio”), a plataforma apresentou-me títulos que tratavam do ensino de literatura no ensino médio, mas não necessariamente a partir de análise do livro didático. Então percebi que a busca precisaria conter todos os itens que me eram caros: “livro didático literatura ensino médio”. Com essa nova conjunção de termos, obtive dez resultados, ou seja, entre 2011 e 2020 foram encontrados dez trabalhos que tratavam de análise de livro didático de literatura do ensino médio.

Quando já estava quase me dando por satisfeita, ocorreu-me fazer mais uma alteração na busca. Ora, o livro de literatura do ensino médio está contido no livro de língua portuguesa, não existe o livro de literatura, assim como não há a disciplina autônoma de literatura. Levada pela curiosidade, simulei, mais uma vez, a alteração dos termos, dessa vez, trocando “literatura” por “língua portuguesa”. Deparei-me, então, com mais de duzentos trabalhos catalogados. Lendo, porém, os títulos apresentados, percebi que grande parte deles tratava de análise de aspectos textuais ou gramaticais. Contudo, notei a presença de títulos relacionados a questões de literatura que não constavam entre os dez resultados anteriormente listados. Concluí que havia necessidade de ter que analisar todos aqueles mais de duzentos títulos, um a um, para garimpar o que realmente interessava ao meu intuito. Tal constatação causou-me cansaço, só em imaginar quão trabalhoso seria. Diante do desânimo provocado por tal descoberta, ocorreu-me finalmente, utilizar mais uma conjunção de termos, que talvez fosse decisiva. Digitei então: “livro didático língua portuguesa literatura ensino médio”.

Apesar da grande quantidade de informações (ou talvez graças a isso), obtive sucesso, pois o número de resultados diminuiu consideravelmente, de mais de duzentos para cinquenta e seis. Analisar esses 56 títulos pareceu-me algo bem mais exequível, e logo o fiz, separando os títulos que de fato tratavam de questões de literatura ensino médio, daqueles que tematizavam aspectos fora desse escopo. Ao final dessa análise, obtive dezenove trabalhos catalogados no recorte adotado. O quadro abaixo apresenta tais títulos, seus autores, bem como as instituições de onde se originam e os anos em que foram concluídos:

**Quadro 1: Pesquisas que tematizam o Livro Didático de Literatura no Ensino médio de 2011 a 2020**

ANO	TÍTULO/AUTOR	CATEGORIA	INSTITUIÇÃO
2011	---	---	---
2012	A literatura no ensino médio: um diálogo entre os documentos oficiais e o livro didático CylMiquelina Batista Carvalho Gedda	Dissertação	PUC – Goiás

	Entre o obrigatório e o proibido: a literatura e o leitor em livros didáticos de língua portuguesa para ensino médio Lígia Gonçalves Diniz	Dissertação	UnB
<b>2013</b>	Literaturas afro-brasileira e africanas: o desafio nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio Nelzir Martins Costa	Tese	UFTO
<b>2014</b>	O Romantismo no livro didático: modo de leitura e concepções de literatura Rosângela Fernandes dos Santos Gama	Dissertação	UFMS
<b>2015</b>	Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos Héber Ferreira de Souza	Dissertação	UFES
	Que literatura no ensino médio?: dos documentos oficiais aos livros didáticos Karl Roney Torres Costa	Dissertação	UFS
	Qual ensino, que literatura? O livro didático e as orientações curriculares nacionais: uma análise dos suportes para o ensino de Literatura no Ensino Médio Mariana Lenir Moura de Jesus	Dissertação	UFV
	Letramento literário no ensino médio: o que propõem livros didáticos? Luciana Mara Torres	Dissertação	UFMG
	Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e na Argentina Silvio Pereira da Silva	Tese	USP
	O lugar dos textos dramaturgicos no prosaário escolar Aline Cristina Garcia	Dissertação	UFMS
<b>2016</b>	Letramento literário no Ensino Médio: análise poética como prática dialógica Anderson Ibsen Lopes de Souza	Tese	UNESP
<b>2017</b>	A presença da Literatura Africana lusófona no livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio (PNLD 2012 – 2015): uma reflexão histórica, social e literária Patrícia Caldeira de Almeida	Dissertação	PUC-SP
	A literatura e a escola: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador (BA) Oton Magno Santana dos Santos	Tese	UNICAMP
<b>2018</b>	A mulher e o feminino em livros didáticos contemporâneos de literatura para o ensino médio Eudma Poliana Medeiros Lisbon	Tese	UFES
<b>2019</b>	A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015 Ana Paula dos Santos de Sá	Tese	UNICAMP
	Literatura e escolarização: um estudo sobre a presença de Mário de Andrade em livros didáticos do 3º ano do ensino médio Jéssica Kelly Rodrigues Siqueira	Dissertação	UFG
	Repertórios da literatura brasileira nos livros didáticos: uma perspectiva antirracista Nara Lasevicius Carreira	Dissertação	USP
	O ensino de literatura nos livros didáticos: reflexões sobre o espaço do texto literário e suas contribuições para a formação humana Juliana Chemi – Dissertação	Dissertação	UFFS

2020	A Literatura no Ensino Médio: possibilidades e limites do livro didático de Língua Portuguesa  Mess Lane de Souza Belo	Dissertação	UFAM
------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------	------

**Fonte: Elaborado pela autora com dados da BDTD.**

Dos 19 trabalhos encontrados, 13 são dissertações e apenas 6 são teses. Mais da metade está concentrada na região sudeste (10 trabalhos, entre São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais), 5 na região centro-oeste (Mato Grosso do Sul, Goiás e Brasília), 2 no norte (Amazonas e Tocantins), 1 no sul (Santa Catarina) e 1 no nordeste (Sergipe). Do total, apenas dois deles propõem-se a tratar do Letramento literário: um de 2015 e um de 2016, tese e dissertação, respectivamente, ambos em instituições do sudeste. Importante destacar desses dados a concentração de trabalhos nessa perspectiva no sudeste e, em menor proporção, no centro-oeste. O único registro da busca para a região nordeste foi uma dissertação defendida em 2015, na Universidade Federal de Sergipe. A Universidade Federal da Bahia não registrou nenhum trabalho com as tentativas de busca experimentadas. Para confrontar com esse dado, verifiquei também o Repositório Institucional da UFBA, constatando a ausência de achados com os termos de busca inseridos no recorte desejado.<sup>10</sup>

Temos ciência de que esses achados não podem ser tomados como definitivos, pois nem foram colhidos da fonte oficial (catálogo da CAPES) e nem se tem garantia de que os repositórios que alimentam a BDTD nacional encontram-se devidamente atualizados. Ademais, o próprio critério de busca pode conter falhas, não abarcando a totalidade dos resultados existentes. Dalvi e Rezende (2011), que realizaram pesquisa a partir do catálogo oficial, fizeram ponderações semelhantes acerca dos resultados por elas obtidos. Todavia, guardadas as diferenças entre os dois mapeamentos (critérios de busca, contexto e propósitos, plataforma escolhida e recorte temporal), houve algumas semelhanças nos resultados obtidos nos dois levantamentos: equivalência no total de resultados encontrados (16 trabalhos de 2001 a 2010, 19 trabalhos de 2011 a 2020); maior número de dissertações em ambos os contextos; presença mais marcante de resultados no sudeste: de 2001 a 2010 - 7 trabalhos do total de 16 (sendo os 5 dos programas de Educação e 2 dos programas de Letras), de 2011 a 2020, 10 dos 19 trabalhos catalogados.

Já no que diz respeito à distribuição geográfica das demais pesquisas, a busca das autoras detectou resultados equiparados no nordeste e no sul, ambos com registros significativos, o que difere do levantamento feito na BDTD, em que fica muito mais evidente a

<sup>10</sup> Convém salientar que, à época que esta pesquisa foi realizada, o ProfLetras da UFBA, como programa institucional, começa o trabalho sobre ensino de literatura no ensino fundamental.

concentração no sudeste seguido do centro-oeste. Outro fator que difere as duas análises é a concentração temporal evidenciada na primeira década, em que os resultados se situam nos anos finais, entre 2008 e 2010. Na segunda década, apenas o ano de 2011 não apresentou registro de trabalho.

Por fim, vale ressaltar que a diferença básica entre os dois mapeamentos é o caráter geral da busca das autoras (o ensino de literatura abarcando ensino médio e fundamental, literatura brasileira e estrangeira), em contraposição ao caráter muito específico do que foi buscado aqui, flagrado pelo número de palavras contidos na busca, conforme já exposto. Foram encontrados muitos trabalhos que tratavam do ensino de literatura sem passar pela análise do livro didático, bem como outros que focavam no livro didático do ensino fundamental, os quais foram dispensados por fugir do escopo adotado. Com base nisso, fica ainda mais manifesto que é crescente o interesse nos estudos sobre o ensino de literatura na última década, embora sejam pesquisas ainda muito localizadas geograficamente ou que tratam majoritariamente de literatura nas séries iniciais. A discussão sobre literatura no ensino médio ainda é incipiente no meio acadêmico, principalmente na perspectiva de análise do livro didático.

Fica assim caracterizada como pretensão deste trabalho tanto contribuir com a disseminação desses estudos “do lado de cá” do país como fomentar a importância do ensino de literatura nos anos finais, sobretudo sob a ótica do LD, que é (ou deveria ser) porta de acesso à leitura literária, portanto, veículo de formação de leitores literários. Por fim, importa salientar que a discussão sobre o ensino de literatura pode trazer à baila importantes respostas no que diz respeito à formação integral do indivíduo, às quais a sociedade espera e precisa.



# DESENVOLVIMENTO

Os precedentes e as escolhas teóricas

## 2 O ENSINO DE LITERATURA NO SÉCULO XXI: A CULTURA DIGITAL, OS PARADIGMAS DO ENSINO E A FORMAÇÃO HUMANA

“Há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar”

(Ítalo Calvino)

Uma das maneiras de começar a pensar na função do ensino de literatura é refletindo sobre o seu conceito. Conceito esse que se foi modelando ao longo do tempo e gera posições controversas no que diz respeito ao surgimento da literatura. O teórico da literatura Roberto Acízelo de Souza, ao abordar o vocábulo *Literatura* no “E-Dicionário de Termos Literários”, de Carlos Ceia (2009) apresenta a inconsistência de duas concepções correntes sobre esse conceito. Uma que afirma ser a literatura de “fresca data”, com origem por volta da segunda metade do século XVIII quando teria surgido o termo literatura; outra que sustenta a hipótese da existência de fatos literários num período muito anterior ao surgimento do próprio termo, o que nos permitiria, por exemplo, falar em literatura antiga sem cometer anacronismo. O referido autor classifica a primeira hipótese como nominalista e acusa a segunda de simplista.

Para Souza (2009), é uma “meia verdade” datar o surgimento do vocábulo *literatura* no século XVIII. Com base em evidências colhidas na história semântica do vocábulo, ele evidencia que desde o século II a.C. a palavra *literatura* foi empregada como um neologismo, significando: a “habilidade de ler e escrever” (Varrão, século II a. C.); “cultura obtida mediante o domínio da arte de ler e escrever” (Cícero, século II-I a.C.); “conhecimento de ler e escrever” (Quintiliano, século I d.C.); “certo corpo de escritos, por oposição a *scriptura*, termo com que designam os escritos cristãos” (Tertuliano e Cassiano, século II d.C.). O autor pontua, porém, que, no latim medieval, os vocábulos dessa família morfológica entram em desuso (*littera, litterae, litteratura, litterator, litterasciens*) para voltarem a circular no Renascimento, em fins do século XVII. O termo *literature* adquire o sentido de “conhecimento das *belleslettres*”. Já nos inícios do século XVIII esse termo adquire também a acepção de “corpo de escritos”, acepção essa que passará a ser predominante, em detrimento de “conhecimento das letras”.

Com relação à segunda hipótese, Roberto Acízelo de Souza considera ingênua na sua decisão de, ignorando os fatos históricos, universalizar esse conceito mesmo antes da popularização do uso do termo (*litteratura*), pois, no século XVIII, conceitos ligados à produção escrita passaram por significativas reelaborações. O primeiro deles é a ideia de autor. Se no século XX se concebia o autor como uma individualidade criativa, não foi assim na antiguidade e no medievo, quando este era um “modelo discursivo chancelado pela tradição, passível de

imitação, emulação, comentários e glosas” (SOUZA, 2009, s/p). Assim, falar de Aristóteles ou de Cícero dizia respeito não a dois indivíduos autores, mas, metonimicamente, a duas disciplinas do *trivium*, a dialética e a retórica, respectivamente. Outro sinal da ausência de autoridade do autor nesse período pode ser percebido no modo de organização da chamada Antologia palatina, uma reunião de mais de três mil poemas compilados entre os séculos I d. C. e IX-X, em que estes se encontram reunidos em livros classificados por modalidades de epigrama: amoroso, satírico, funerário, exortativo etc., e não por autoria.

Um segundo fator que influencia diretamente na reconcepção do sentido de literatura a partir do século XVIII é o “aprofundamento na divisão social do trabalho” ocorrido na modernidade. No âmbito da produção intelectual, isso impactou a separação entre as produções da razão (filosofia e ciência) e da imaginação (a arte manifesta nos gêneros lírico, narrativo e dramático), sendo que o reconhecimento do estatuto de literatura recaiu sobre este último grupo. Desse modo, tanto é impreciso transportar a ideia contemporânea de literatura para os primeiros tempos da experiência humana com a escrita, como é errôneo afirmar que a literatura surge juntamente com essa recente reconcepção do seu conceito. Os fatos literários já existiam na antiguidade, embora a compreensão de literatura a que se chegou na modernidade era impensável àquele momento.

Se, pois, a questão parece ter sido resolvida nos séculos XVIII e XIX, quando se passou também a usar o vocábulo *literatura* com adjetivos pátrios, para designar o conjunto das produções literárias oriundas de cada nação (literatura portuguesa, literatura russa, literatura brasileira), numa concepção mais ou menos estável do termo, o final do século XX e, acentuadamente, essas duas primeiras décadas do XXI já tornam irrevogáveis os efeitos da revolução tecnológica, que ocasionou o *boom* da era digital. Nesse novo contexto, desestabilizam-se as noções de texto, autor, público e até mesmo de escrita e de leitura, de modo que a pergunta sobre a função da literatura ganha novo fôlego. E, se a literatura na sociedade, como objeto cultural, já não goza de reputação unânime, maior ainda será a desconfiança acerca da sua presença nos currículos escolares, desconfiança essa que já não é tão recente, mas que tende a aprofundar-se com o império da era digital.

## 2.1 O ENSINO DE LITERATURA E A CULTURA DIGITAL: A LEITURA LITERÁRIA DENTRO E FORA DA ESCOLA

*“Um barco que veleje nesse info-mar  
Que aproveite a vazante da info-maré”*

(Gilberto Gil - “Pela internet”)

A indagação acerca da necessidade da literatura na escola não é nova, mas parece ganhar corpo no limiar do século XXI, quando a cultura da tela torna-se realidade dominante nas relações interpessoais, desde as esferas mais formais (transações bancárias, comerciais, educacionais, etc.) até as mais pessoais (conversas *on-line* via aplicativos e redes sociais, criação e compartilhamento de conteúdos diversos, inclusive de informações da cultura pessoal e familiar, relacionamentos, divertimentos, viagens, preferências, etc.). Num primeiro momento, o questionamento situava-se no fato de a literatura não servir a nenhum fim técnico ou prático imediato, como o são os conhecimentos de biologia, matemática ou história. Seria essa “atividade de lazer” muito propícia ao ambiente extraescolar, não havendo real necessidade de ocuparem espaço no currículo, uma vez que o papel da escola foi passando a ser cada vez mais a formação de indivíduos tecnicamente preparados para a atuação no mundo do trabalho, realidade mais uma vez manifesta com a nova configuração do ensino médio brasileiro, concretizado nestes fins da segunda década do século XXI.

Ademais, numa época em que tanto se fala da necessidade de adequar a escola às práticas virtuais do mundo contemporâneo, seja por meio da introdução do ensino dos gêneros digitais, seja pela modernização dos instrumentos para esse ensino, parece obsoleto levantar a bandeira da leitura de literatura, que, embora possa ser feita (e se faz à larga) por meio da tela, tem no impresso a sua expressão mais representativa. Aliás, a já conhecida profecia do fim do livro parece ter encontrado nesses tempos de sobreposição da cultura do virtual terreno fecundo para enraizar. Ostentar livros seria não só antiquado como também desnecessário, uma vez que alguns *gigabytes* de um computador ou *smartphone* comportam, sem ocupar espaço (físico) e, muitas vezes, sem nenhum custo, bibliotecas inteiras. Acrescentem-se a isso as discussões acerca do mercado livreiro no Brasil e sua pouca acessibilidade ao grande público, realidade essa que endossa a profecia da morte do livro.

Um dos argumentos em defesa da literatura na escola recorre ao fato de ela atender a uma necessidade humana de fantasia e ludicidade indispensáveis ao equilíbrio psíquico (CÂNDIDO, 2012). Por essa razão é que ela está presente em todos os agrupamentos humanos, independente do grau de desenvolvimento e da presença ou não da escrita, podendo manifestar-

se de diferentes formas: nas parlendas, nos trocadilhos, nas cantigas de ninar, nas cantigas que embalam algumas atividades artesanais, plantios e colheitas, nas lendas, no folclore etc. Contudo, na era do digital, o que não faltam são dispositivos para alimentar essas funções psíquicas.

Pierre Lévy (1999) defende que as inovações tecnológicas ampliam e alteram as funções cognitivas humanas, como a imaginação, a memória, o raciocínio e a percepção. A imaginação, pelos jogos de simulação e pela realidade virtual; a memória, pela capacidade infinda de armazenamento de informações; o raciocínio, com as possibilidades criadas pela inteligência artificial; e a percepção, pela propriedade de aproximar pessoas em pontos muito distantes espacialmente, inclusive pelo recurso da telepresença. Por esse princípio, o universo tecnológico satisfaz com sucesso a necessidades fundamentais humanas antes supridas talvez exclusivamente por diferentes manifestações “literárias”.

A respeito da ideia da morte do livro, vale salientar que a humanidade passa constantemente por sucessivas revoluções. Uma das mais retumbantes dentre elas, o surgimento da imprensa, também provocou profundas interrogações com relação ao destino da escrita, que até aquele momento não conhecia outro modo de existir para além do manuscrito. A humanidade, que aprendera a cultivar escritos primeiro no papiro, depois no pergaminho, encontrou no papel um meio mais estável de relacionar-se com a leitura e com a escrita. No dizer de Roger Chartier, o manuscrito expressa uma relação estritamente corporal e íntima do homem com o texto (CHARTIER, 1998). Essa pessoalidade da escrita à mão é percebida ainda hoje (ou, sobretudo hoje), quando, por exemplo, nutrimos uma afeição especial por uma dedicatória manuscrita num livro ou num cartão. O manuscrito aproxima os afetos da pessoa que escreve com os da pessoa que lê, pois a marca do autor da letra está visível, manifesta em cada detalhe do traçado. Por essa óptica, o impresso provocaria certo distanciamento entre destinador e destinatário. A padronização da letra, a ausência de rasuras, imperfeições ou hesitações tornariam a escrita alheia, impessoal. O texto eletrônico, pontua Chartier (1998), vem consolidar esse distanciamento: apartar o texto do corpo.

O texto da tela apresenta ainda outras especificidades que criam novas maneiras de lidar com o escrito. A linearidade da leitura, por exemplo, passa a não ser regra, pois há sempre a possibilidade de embaralhar e entrecruzar, recortar e inserir outros textos, o que configura uma revolução na estrutura do suporte, continua Chartier, com implicações nas maneiras de ler: o leitor-navegador. Acrescente-se a isso a facilidade proporcionada pelos hipertextos, que possibilita acessar outros textos no fluxo da mesma leitura e, entrecruzando essas leituras que se complementam, construir sentidos ampliados. Na leitura de literatura, o hipertexto é uma

ferramenta muito útil na descoberta das referências presentes no texto (o intertexto), o que também contribui para a quebra da linearidade na leitura.

Nesse sentido, o livro “Linguagem *online*: textos e práticas digitais”, de David Barton (2015), discute os impactos das novas tecnologias na vida das pessoas e, em particular, no uso da linguagem. Retomaremos aqui um breve resumo de suas conclusões por entender que tais constatações não devem ser negligenciados no interior de uma proposta que põe em pauta o ensino de literatura na era digital. O autor constata que a revolução tecnológica mobiliza novas maneiras de comunicação por meio do computador e põe em xeque uma série de noções anteriormente estáveis, como as ideias de texto, de autor e de público (1); de variação, contato e comunidade (2); de língua escrita e língua falada (3); de leitura e de escrita (4).

Primeiro, as noções de texto, autor e público são modificadas, respectivamente, pela ampliação exponencial das possibilidades de multimodalidade, pela prática de autoria compartilhada, que se torna corriqueira e pela constante interação autor-leitor-público promovida pelas novas formas de comunicação; segundo, os conceitos de variação, contato e comunidade passam a ser vistos sob a perspectiva do apagamento das distâncias físicas, que põem em contato pessoas em pontos extremos, fazendo com que os acontecimentos possam ser compartilhados em tempo real e os dialetos, línguas e culturas estejam em contínua interação; ao terceiro grupo, formado pelo binômio “língua falada e língua escrita”, interpõe-se certa dificuldade de diferenciá-las, pois a língua utilizada nos ambientes virtuais, apesar de ser escrita, apresenta características da língua falada, com abreviações, gestos, expressões faciais e corporais (essas últimas, expressas por *emoticons*, *gifs* e figurinhas); no último grupo, por fim, as noções de leitura e escrita serão reconfiguradas pelos novos suportes de escrita, pelas novas modalidades de textos e, conseqüentemente, pelas práticas de ler e escrever que deles decorrem. Aqui trataremos apenas de algumas dessas noções, mais precisamente, de como elas têm sido ressignificadas no contexto digital.

Para os propósitos deste trabalho, basta que discorramos mais atentamente sobre as práticas de leitura disseminadas em ambiente digital, visto que impactam diretamente no perfil de leitor que chega às nossas salas de aula. No âmbito das práticas de leitura desenvolvidas em ambientes digitais, as práticas de leitura literária que o ciberespaço tem propiciado e com as quais os nossos alunos lidam no ambiente extraescolar, também devem ser levadas em conta ao pensarmos no ensino de literatura. Tendo por horizonte um ensino de literatura que tenha como alvo o letramento literário, podemos afirmar que as práticas de leitura literária disseminadas no contexto digital podem ser classificadas em diferentes níveis, que aqui classificaremos de um

lado, como práticas superficiais e, em certa medida, perniciosas, de outro, como práticas razoáveis e positivas.

Consideramos práticas superficiais de leitura, por exemplo, as leituras de resumos de obras quando postas no lugar da obra em si. A facilidade de acesso a informações sobre livros popularizou a prática de tomar a leitura do resumo pela leitura do livro em si. Esse gênero (resumo de obra literária) atende a uma demanda de pouquíssima relevância no universo da leitura literária, que é revelar ao leitor o “o que” – o que diz a obra, qual o enredo, qual o destino das personagens principais. Porém, a leitura de um romance vale muito mais a pena não pelo “o que”, mas pelo “como” – como se desenrola a trama, como as personagens agem para atingir determinado fim, que diálogos desenvolvem, que sentimentos manifestam etc., isto é, aspectos que não cabem nos resumos. O leitor do resumo, desse modo, perde o substancial da obra, ficando apenas com o trivial. Outra prática de leitura que chamarei de superficial muito desenvolvida nas mídias sociais é a atribuição de frases e textos a autores que nunca os escreveram ou pronunciaram. Esses textos, geralmente frases de efeito, são amplamente disseminados nos canais digitais, como as redes sociais, ilustrando legendas de fotos, *cards* de mensagem de bom dia, mensagens de felicitações, dentre outros usos. Nessa prática, tanto se pode pensar na citação como reivindicação de uma aura de intelectualidade, como se pode considerar que se trata meramente de um ato irrefletido em que o literário (ou o que se pretende literário) é incorporado por força do modismo.

Como práticas de leitura literária razoáveis e positivas, citarei dois exemplos: primeiro, o cultivo da escrita em espaços virtuais como os *blogs*, depois, um gênero que encontrou no ciberespaço o ambiente ideal para sua expansão, que são os *fanfics*. Os *blogs* são espaços virtuais que, dentre outras funções, impulsionaram a escrita literária de muitos jovens. Há casos em que textos publicados originalmente em *blogs* vieram depois a ser publicados em livro. Muitas pessoas que tinham o costume de escrever diários, com o advento do *blog* transferiu para este ambiente aquela escrita que antes se fazia no suporte de papel. As próprias redes sociais configuram espaços de divulgação de textos literários inéditos. Ouvi recentemente de uma escritora de poesias que quando lhe vem a ideia de um poema, ela o escreve diretamente nas redes sociais. Segundo essa poetisa, isso serve para já sentir qual será a receptividade do público ao texto. Não raro, após leituras e releituras do próprio texto, identifica possíveis inconsistências, edita-o, lê o comentário de um leitor, reflete sobre, considera mantê-lo ou alterá-lo. Ou seja, esse exemplo ilustra como o ciberespaço vem modificando até mesmo as relações do autor com sua obra e com o seu público. Se antes as produções recém-criadas faziam parte do foro íntimo do autor, hoje elas já nascem sendo apresentadas ao público, e a interação

com este pode, inclusive, modificá-las. O outro exemplo de prática de leitura considerada positiva em meio virtual são os *fanfics*, que marcam o intercâmbio de papéis de leitor e autor. Nesse caso, temos a materialização de um desejo antigo de leitores de ficção ao término da leitura de uma obra: dar seguimento à história, seja fabulando outras possibilidades para os personagens, dando-lhes outros destinos, seja imaginando suas trajetórias após o ponto final dado pelo autor.

Os exemplos citados têm em comum dois aspectos que podem figurar como marcas do perfil do leitor literário digital: primeiro, a participação ativa do leitor no ato da leitura, que contrasta com a posição tradicional do leitor escolar – aquele que lê para identificar características da escola literária a que se filia o autor, para encontrar vestígios do seu estilo de escrita ou mesmo para achar a resposta que está predeterminada pelo livro didático; em segundo plano, o leitor que, tendo feito uma experiência de leitura, manifesta essa experiência extrapolando a leitura realizada por meio do comentário crítico a uma obra num *blog* ou em outras mídias sociais, ou criando um novo texto a partir de uma leitura originária, como é o caso dos *fanfics*.

Mas o que tudo isso tem a ver com os propósitos deste trabalho? Essa exposição sobre práticas que envolvem o uso de tecnologias digitais pelos jovens atuais justifica-se tanto para situar qual o ponto de partida do professor que irá trabalhar com literatura em sala, como para estar em consonância com a BNCC, que, conforme se verá no capítulo seguinte, está firmemente voltada para a valorização dos gêneros digitais como caminho metodológico para as aulas de língua. Não é possível falar de ensino de literatura no século XXI desconsiderando os novos modos de acesso à literatura proporcionados pelo processo de universalização dos recursos digitais e os novos modos de leitura e escrita por eles consolidados. Assim, diante das inovações desencadeadas pela tecnologia, que cria práticas de leitura, gêneros e espaços próprios, pensar o ensino de literatura na era digital exige reelaborar não só o papel do aluno nas atividades de leitura propostas pela escola, como também o modo como são encaminhadas as leituras propostas, o que iremos verificar nos encaminhamentos da BNCC para este fim e na análise dos livros didáticos. Nesse sentido, cabe analisar alguns paradigmas do ensino de literatura presentes na contemporaneidade a fim de compreendermos em que medida se aproximam ou se distanciam do desejável para o estudante do século XXI.



## 2.2 OS PARADIGMAS DO ENSINO DE LITERATURA E A OPÇÃO PELO LETRAMENTO LITERÁRIO

“Para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser.”

(Rildo Cosson)

Conforme testemunham pesquisas em torno do ensino da literatura no Brasil e fora do Brasil (BARTHES, 1979; LEITE, 1983; BORDINI; AGUIAR, 1993; COLOMER, 2007; CHAMPAGNON, 2009; TODOROV, 2009; ZILBERMAN, 2009; LAJOLO, 2009; COSSON, 2014a 2014b, 2020; DALVI *et al*, 2017), o contexto é um tanto árido para o ensino de literatura. Ela que, por não servir a um fim prático, assemelhando-se a uma mera distração (CÂNDIDO, 2012) sempre teve questionado o seu espaço no currículo, encontra, neste século, ainda mais fatores de resistência, quando a cultura do impresso deixa de ser predominante<sup>11</sup>. Portanto, cabe alguma pontuação acerca da presença da literatura na humanidade, de modo geral e na escola, em particular, antes de tratarmos dos paradigmas de ensino de literatura conforme os sintetizou Cosson (2020).

Na antiguidade greco-romana, os textos literários eram um dos principais instrumentos para a formação dos indivíduos. Nesses primeiros tempos, eles assumiam a função de transmitir ensinamentos moralizantes, por meio dos poemas épicos atribuídos a Homero, Virgílio e Ovídio, das fábulas de Esopo e Fedro e, também, do teatro de Aristófanes, Ésquilo e Eurípedes, em que a tragédia e a comédia eram veículos pedagógicos para formar o indivíduo moralmente e politicamente, pois essas eram faces de uma mesma moeda. Afirma-se, assim, referente ao teatro, especificamente, que ele cumpria uma função cívica, pois para além do interesse na formação individual, estava o interesse pela coletividade que compunha a *polis*. (OLIVEIRA, 1993).

Na Idade Média, a literatura era uma das partes constitutivas do *Trivium*, o conjunto das três primeiras artes liberais ensinadas: Gramática (arte do bem escrever), Retórica (arte do bem falar) e Lógica (arte do bem pensar), em que a Gramática correspondia basicamente ao estudo da literatura. A palavra gramática, no contexto do *trivium* tem o mesmo sentido que para nós tem a palavra literatura, pois, assim como do latim recebemos o radical *littera* (letra), do grego, *grammar* também significa letra. Daí que gramática, ou “arte das letras”, dizia respeito à escrita ornada, escrita feita com arte. A proposta do *trivium* era, a partir da arte do bem escrever, levar

---

<sup>11</sup>Não há aqui alusão de que a literatura não possa ou não deva ser consumida via meios digitais. Estamos apenas repercutindo a ideia superficial e genérica que se costuma ter ao tratar-se de ensino de literatura.

à arte do bem falar e, por consequência, à arte do bem pensar, ou seja, de formular pensamentos com logicidade.

No Renascimento, há um retorno aos ideais clássicos da antiguidade, mas dessa vez com uma roupagem racionalista. O homem, que passa a ocupar o centro, vê-se como o grande criador, tanto nas ciências, como nas artes. A retomada dos referenciais greco-romanos serviu, em grande medida para, por meio da literatura, ensinar as línguas grega e latina, tomando por modelo os escritores clássicos.

Assimilando essa tradição, na modernidade, a literatura chega aos currículos escolares com esse ideal de servir de instrumento para algum tipo de aprendizagem: a moral, a língua ou os aspectos nacionais. Esses três aspectos serão os pilares dos paradigmas tradicionais do ensino de literatura, abordados por Rildo Cosson em “Paradigmas do ensino de Literatura” (2020), em que o autor faz uma importante sintetização dos paradigmas que embasaram e embasam o ensino de literatura. Ele identifica seis paradigmas, sendo dois deles tradicionais e quatro contemporâneos.

Os paradigmas tradicionais são o *moral-gramatical* e o *histórico-nacional*. O paradigma *moral-gramatical* valoriza as grandes obras da tradição literária, consideradas exemplares pela qualidade estética e por incorporarem valores éticos ao ensino. Ou seja, é uma transposição para o ambiente escolar dos valores que fundamentaram a produção poética dos clássicos antigos. Nesse paradigma, que segundo o autor foi hegemônico até o final do século XIX, quando a escola brasileira adere a um movimento internacional de modernização, a literatura é esse corpo de obras dadas pela tradição e o seu ensino deve proporcionar a formação cultural e moral dos alunos. Tais concepções, embora tenham sido confrontadas pelo paradigma histórico-nacional em finais do século XIX, não desaparece da tradição escolar, mas vai-se acomodando aos novos padrões, de modo que, até hoje, há vestígios desses ideais<sup>12</sup> no ensino da literatura.

Já o paradigma *histórico-nacional*, na perspectiva do movimento romântico, tem por finalidade disseminar as obras responsáveis por traduzir a identidade da nação, ao passo que instaura a dualidade entre ensino de história da literatura e ensino de literatura, que inexistia no paradigma anterior. Para a seleção de textos, menos importava o valor estético do que o conteúdo de teor nacionalista, o que explica o fato de textos com caráter documental, como a carta de Caminha, por exemplo, compor o cânone literário. Esse paradigma começaria a ser questionado a partir da década de 1970, quando o contexto nacional de desenvolvimentismo impulsiona mudanças no sistema educacional. Contudo, embora já explicitamente rejeitado nos

---

<sup>12</sup> Isso ficará evidente na apresentação dos dados encontrados na análise dos livros didáticos.

documentos oficiais desde o final da década de 1990, pelos PCN, esse modelo de ensino ainda é praticado nas escolas, convivendo lado a lado com pinceladas de um ou outro aspecto dos paradigmas contemporâneos.

Na contemporaneidade, por sua vez, Cosson (2020) identifica a existência de quatro tendências, sendo elas: o paradigma *analítico-textual*, o *social-identitário*, o da *formação do leitor* e o *letramento literário*. Cada uma dessas perspectivas articula conceitos próprios, organiza e direciona o cotidiano do ensino a partir de critérios correlatos. O autor assinala que os paradigmas contemporâneos têm em comum o fato de conceberem a literatura como uma prática, e não como conteúdo a ser ensinado, como nos paradigmas anteriores. Contudo, a diferença entre eles está no direcionamento do trabalho em sala e nos propósitos que os motivam. No intuito de melhor evidenciar as nuances presentes nas tendências contemporâneas do ensino de literatura, optei por apresentá-las, de forma resumida em um quadro sintético, ainda que correndo o risco da simplificação deformadora. Em suma, apresentar ao leitor um panorama das perspectivas em relevo na atualidade pretende tornar mais claras as delimitações do letramento literário tal como está sendo concebido neste trabalho.

**Quadro 2: Os Paradigmas do Ensino de Literatura**

PARADIGMA	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	OBJETIVO DO ENSINO	COMO SE ENSINA	PAPEL DO PROFESSOR
<b>ANALÍTICO-TEXTUAL</b>	A obra literária é identificada e analisada a partir de seus elementos internos	Desenvolver a consciência estética do aluno para que possa reconhecer e apreciar adequadamente os textos literários de qualidade;  Instrumentalizar o aluno para a análise textual.	O foco está no trabalho analítico do texto, pois o fim é a apreciação estética.	É um leitor especializado que domina tecnicamente a leitura literária, semelhante a um crítico ou pesquisador;  Aquele que medeia a aprendizagem por meio da modelagem da análise literária.
<b>SOCIAL-IDENTITÁRIO</b>	Ênfase naquilo que a obra diz sobre o mundo que representa;  O conteúdo é superior aos aspectos formais;  Produção cultural que representa as relações sociais e	Desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa posicionar-se politicamente em relação à sociedade, ou seja, formação do leitor = formação do cidadão.	Análise das representações sociais presentes nas obras;  Leitura numa perspectiva de denúncia (identificação de estereótipos, discriminações, opressões) ou de legitimação (discussão sobre direitos, respeito, empatia, empoderamento etc).	Fomentar e conduzir o debate sobre a temática das obras;  Compromisso ético e político com a promoção de uma sociedade mais justa.

	expressa identidades.			
<b>FORMAÇÃO DO LEITOR</b>	A literatura deve ser lida como se lê os demais textos, ou seja, não há mecanismos específicos para leitura de literatura;  Prazer de ler ou leitura do prazer;  Leitura gratuita, para mero deleite.	Desenvolver a leitura crítico-criativa;  Criar e desenvolver o gosto pela leitura;  Proporcionar o acesso aos livros e garantir o tempo para leitura.	A centralidade do ensino está no leitor;  Leitura somente para fruição, entretenimento.  A quantidade de leituras realizadas é indicador de sucesso do processo de formação.	Motivar e mediar a leitura, não competindo a ele instruir ou transmitir algum tipo de saber;  Ao invés de um erudito, amplo conhecedor de literatura, é um apaixonado pela leitura (leitor-modelo) que, com o seu exemplo, deve motivar os alunos;  Ausência de hierarquias entre professor e aluno.
<b>LETRAMENTO LITERÁRIO</b>	Põe em foco a linguagem literária, que, por sua vez, é compreendida como um <i>repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias</i> ;	Ensinar a ler literariamente, ou, desenvolver a competência literária do aluno	Pressupõe, necessariamente, o trânsito entre dois polos: <i>manuseio do texto literário</i> e compartilhamento da experiência literária;  Entre um polo e outro, há que se passar por três “paradas obrigatórias”: - Encontro pessoal do aluno com a obra; - Leitura responsiva (produção oral ou escrita em resposta à leitura do texto literário); -Prática interpretativa das obras (exploração das instâncias do texto, do intertexto e do contexto).	O papel do professor é essencialmente arquitetural: planeja as atividades e projeta os caminhos que serão seguidos pelos alunos;  Guia ou condutor da experiência literária;  Cabe a ele também constituir uma comunidade de leitores na sua sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Cosson (2020).

A síntese acima, embora dê conta de apenas algumas das categorias abordadas pelo autor, mostra que cada paradigma possui especificidades bem definidas. O paradigma *analítico-textual*, centrado nos aspectos linguísticos das obras, assemelha-se, em certa medida, ao paradigma *moral-gramatical*, diferenciando-se no aspecto de seleção das obras, que pode conter textos da tradição clássica, como pode conter textos nacionalistas, bem como outros textos, desde que sejam considerados qualificados esteticamente. Também não há a intenção de formar moralmente, nem fomentar a literatura nacionalista, como os anteriores, seu foco está estritamente nos aspectos textuais.

O paradigma *social-identitário* está interessado na formação política do cidadão. Para isso, são caros os textos que tratem de questões identitárias, que é a chamada literatura engajada, pois se entende a literatura como “produção cultural que representa as relações sociais e

expressa identidades” (COSSON, 2020, p. 99). A seleção dos textos, num ensino orientado por este paradigma, deve ser pautada no seu potencial para discutir aspectos sociais e ideológicos. Subjaz a essas práticas a noção de que a escola deve comprometer-se com a promoção de uma sociedade mais justa, livre de preconceitos.

Formar o leitor é o objetivo claramente posto do paradigma *formação do leitor*. Para isso, são apostadas as fichas no prazer: é necessário criar na escola uma atmosfera agradável para que o aluno se sinta atraído para a leitura. Isto implica desde a aproximação entre o professor e o aluno, evidenciada pela quebra da hierarquia entre eles e na não obrigatoriedade de instrução, mas apenas mediação, até o cultivo da leitura pela leitura, sem que dela seja exigido nenhum esforço de interpretação, pois provocaria a dissolução do prazer. Ao professor, que deve ser um leitor, cabe estimular os alunos com relatos e exemplos.

Por fim, o paradigma do *letramento literário*, que se propõe a desenvolver a competência literária do aluno. A ideia de competência literária, no âmbito dessa proposta, é concebida em oposição à de competência linguística, de Chomsky. Enquanto a competência linguística é inata, a competência literária precisa ser desenvolvida, a partir da exposição a experiências literárias mediadas. Para atingir esse intento, deve ser proporcionado o contato do aluno com literatura em momentos de leitura individual e coletiva, bem como o compartilhamento das experiências de leitura com o grupo. O texto literário é entendido como um repertório de saberes, constituído por um composto entre texto, contexto e intertexto e o papel do professor deve ser o de arquitetar o percurso a ser trilhado pelo aluno, que é o ator principal do processo. Os textos a serem selecionados devem ser significativos para o aluno, considerando o seu estágio de proficiência leitora, e para a turma, a comunidade de leitores que deve ser formada sob orientação do professor.

Neste trabalho, adotamos a perspectiva do *letramento literário* como referência para as análises da BNCC e dos livros didáticos. Avaliaremos em que medida a Base adota perspectivas que podem contribuir para a construção de currículos que favoreçam o *letramento literário*, bem como observaremos se e/ou como os livros didáticos do PNLD 2018 selecionados para esta análise podem auxiliar o professor numa perspectiva de ensino pautada nesse paradigma.

### **2.2.1 O *letramento literário* como paradigma para o ensino de literatura**

Antes de tratar do *letramento literário*, especificamente, vale uma breve reflexão sobre o conceito de *letramento* no âmbito dos estudos linguísticos contemporâneos. Os estudos sobre o *letramento*, mais precisamente a perspectiva dos *Novos Estudos sobre o Letramento*, podem

ser situados como um marco divisor no que concerne à compreensão de conceitos caros ao ensino de língua materna, e tem como uma das principais referências o pesquisador Brian Street. Num Colóquio sobre Cultura Escrita e Letramento, em 2007<sup>13</sup>, na Faculdade de Educação da UFMG, Street narra que foi necessário recorrer a outras áreas, como a antropologia, para buscar respostas às suas indagações acerca das concepções de leitura e escrita.

Street (2010) concorda com a ideia de letramento de modo plural – letramentos – entendendo não poder ser diferente, uma vez que estes brotam de contextos culturais específicos. Ilustra essa concepção narrando a vivência que experienciou no Irã. Observando uma determinada população, o pesquisador percebeu que as pessoas cultivavam práticas comerciais (negociações de compra e venda entre fazendeiros e comerciantes) e práticas religiosas (conversas e discussões sobre histórias contidas no Alcorão). No entanto, aquele era um povoado considerado analfabeto, de acordo com os critérios da UNESCO, que planejava meios de levar para eles um programa de alfabetização e, assim, desenvolver e melhorar as condições de vida dos indivíduos. Para Brian Street, entretanto, havia letramento acontecendo naquelas práticas, de modo que soava incabível falar em analfabetismo ou falta de conhecimento (tradução literal do termo vernáculo que se usava para designá-los: *bi-savod*).

Essa metodologia assemelha-se ao trabalho de pesquisa impulsionado por Paulo Freire e descrito em “A importância do ato de ler” (1989), quando trata da alfabetização em São Tomé e Príncipe. Vê-se, daí, a falta de correspondência entre as concepções de letramento de agências como a UNESCO e a visão dos pesquisadores sob o olhar etnográfico. Subjaz a essa percepção dicotômica a histórica separação entre cultura oral e cultura escrita, na qual esta última tem *status* de superioridade com relação à primeira. Tal perspectiva evolucionista, embora tenha sido abandonada pela Antropologia, sobrevive em relação ao letramento. Ao não alfabetismo está relacionado o pouco desenvolvimento cognitivo, econômico e social. Street (2010), porém, na contramão de tais postulados, envolve-se no que ele chama de “conjunto alternativo de conceitos teóricos sobre o letramento”, ou, os *Novos Estudos sobre o Letramento*. Desse modo, o conceito de ser “letrado”, que por muito tempo foi sinônimo de ser alfabetizado, é ressignificado, passando a designar aquele que lida com algum tipo de prática letrada, ainda que não domine o código alfabético da língua, pois, em conformidade com Ângela Kleimam (2007), a alfabetização é apenas uma dentre as diversas práticas de letramento existentes. É uma das mais importantes, diz ela, uma vez que é realizada pela mais importante agência de

---

<sup>13</sup>O texto dessa palestra foi publicado em 2010, pela editora da UFMG, numa coletânea organizada por Marildes Marinho e Gilcinei Teodoro Carvalho, intitulada “Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas”.

letramento, que é a escola, e, acrescento, porque pode possibilitar o acesso a outras práticas letradas.

Como dito acima, a supremacia da cultura escrita e, por conseguinte, do alfabetismo, tem relação com a valoração histórica que se legou à palavra escrita, esse “monumento mais perene que o bronze” (Horácio, séc. I), em detrimento da oralidade. Tal valor histórico cria uma separação entre as práticas da cultura escrita, consideradas de maior estima, e aquelas que prescindem da escrita, e, conseqüentemente, do alfabetismo, consideradas práticas menores. Essas representações são, por sua vez, de modo direto ou indireto, legitimadas pela escola, que por muito tempo teve dificuldade de reconhecer o papel das práticas da oralidade no ensino de língua.

Estes novos estudos estão pautados nas práticas sociais mantidas pelas pessoas, não levando em conta a separação entre letrados e não letrados. A esse modelo que pressupõe tal distinção, referendada pela literatura teórica e pelas instituições, o autor chamará de *letramento autônomo*, pois se presume que o letramento pode produzir efeitos independentemente do contexto. Ou seja, um conjunto de ações pensadas para fins de alfabetismo produziria resultados se aplicados em qualquer parte. Em contraposição a esse *modelo autônomo* está o chamado *letramento ideológico*: quando se considera que letramento é uma noção variável, ou, que se pode pensar em letramentos, no plural (a exemplo do letramento comercial, letramento religioso, letramento escolar). Essa variedade de letramentos advém, por sua vez, da variedade de identidades e rede de relações nas quais se envolvem os sujeitos. Ideológico porque Street (2010) inclui nessas ideias não só a perspectiva de cultura, mas também a ideia de poder. Poder esse que determina as escolhas a serem feitas com relação aos sujeitos imbricados, os investimentos que devem ou não ser feitos e, em suma, a definição de quem é letrado/alfabetizado ou não letrado/não alfabetizado.

Os *Novos Estudos sobre o Letramento* configuram importante base teórica para uma reconstrução do ensino de escrita e leitura. Entendemos que não se trata de prender o sujeito na redoma das práticas de letramento do seu meio social. A relevância desses estudos far-se-á, sobremaneira, quando a sensibilidade para o local, o cultural, o inerente às vivências dos sujeitos servir de base para conexões do universo particular com práticas de letramento legitimadas em outros ambientes. Desse modo, não se deve negligenciar a importância do acesso aos diversos saberes produzidos pela humanidade e que, sem dúvidas, pode dialogar com as práticas específicas da mais longínqua comunidade.

Por esse ângulo, tanto não faz sentido considerar um letramento autônomo, desconsiderando as práticas locais de um grupo situado histórica e socioculturalmente, como

seria igualmente vazia uma proposta que se fechasse nas práticas locais, uma zona de domínio e conforto dos sujeitos aprendentes, sem oferecer-lhes o desafio do próximo passo, a abertura de janelas para experiências de fora, com as quais se possa reconhecer similitudes ou dessemelhanças. Isso equivale a dizer que, em se tratando do ensino de literatura, se os textos das práticas de letramento local são indispensáveis para que possam atribuir sentido à aprendizagem, os textos literários são necessários para fazê-los saltar para a esfera do desafio, possibilitando-lhes, inclusive, redimensionar e reescrever as experiências locais. Afinal, se não for a escola essa agência propulsora da ampliação do repertório cultural dos sujeitos, quem o será?

Vê-se que o desdobramento natural dessa concepção de letramento é pensar o letramento literário como uma das práticas sociais de escrita. No entanto, se assim for, teremos perpetuada a velha dualidade que leva a distinguir as leituras mais socialmente valorizadas – a tradição –, das leituras socialmente estigmatizadas ou negligenciadas ou simplesmente desfavorecidas – as produções locais. Todavia, o conceito de letramento literário que endossamos é o que o concebe como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67). Assim sendo, por ser um *processo*, ocorre durante toda a vida, e está para além da escolarização. Por isso, quando o indivíduo chega à escola, já leva consigo experiências literárias, ainda que aquelas formas mais elementares, decorrente do conhecimento popular manifesto em lendas, parlendas, ditos populares, letras de música etc., e, quando sai dela, não estará plenamente “letrado” literariamente, pois isso se dá continuamente, com reconstruções e negociações; por ser *apropriação* requer a atuação do leitor, a sua interação com o texto numa relação de pessoalidade, imprimindo nele as suas marcas; essa *literatura* que será objeto de leitura, não está limitada a textos consagrados ou àqueles das práticas sociais situadas, trata-se de um *corpus* bem mais amplo, composto por textos (não só escritos) e atividades variadas que constituem um repertório cultural; por fim, a construção *literária* de sentidos a ser empreendida reclama uma imersão no texto, uma intensa interação verbal. (COSSON, 2009, 2015).

Em se tratando de aspectos metodológicos, podemos ainda conceber uma analogia entre a ideia de Kleiman (2007) sobre o ensino de língua que tem como âncora os letramentos e a proposta de letramento literário na acepção aqui adotada. Para a autora, o ensino de língua deve ser estruturado em torno das práticas de letramento, e não dos conteúdos, como ocorre tradicionalmente. Ela defende que os conteúdos a serem trabalhados serão definidos a *posteriori*, dentro da abordagem do uso da língua escrita, ou, dos eventos de letramento. A pergunta básica que orienta o trabalho pedagógico assim organizado é: “quais as práticas sociais



significativas para o aluno e sua comunidade?” ao invés de “qual é a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos linguísticos, textuais ou enunciativos?”. Vê-se que, nesta última, são os conteúdos o eixo estruturante, e não os eventos de letramento, como propõe a autora. O mesmo procedimento vale para o ensino orientado pela proposta de letramento literário. A pergunta básica é: “quais leituras são significativas para o aluno e sua comunidade?”<sup>14</sup> Ao invés de uma sequência de conteúdos predefinida, neste particular, pela cronologia historiográfica.

O letramento literário como paradigma de ensino pressupõe a prática da leitura literária como realidade imprescindível. Cosson (2014a) afirma que nosso corpo é a soma de vários corpos, sendo que, dentre eles, temos o corpo linguagem. Como a “mais definitiva e definidora das criações do homem” (COSSON, 2014a, p. 15), é pela palavra que este se constitui e instaura o mundo à nossa volta. O corpo linguagem, portanto, para manter-se saudável, há de alimentar-se de palavra. Onde então encontrar a palavra em seu mais perfeito estado, em sua plenitude de poder simbólico, senão na literatura? Ainda nas palavras do autor, “ela guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra.” (COSSON, 2014a, p.17). Nessa simbiose de tempos e de espaços concentrados e materializados em linguagem, o indivíduo leitor pode, inclusive, vivenciar a experiência de ser outros sem, no entanto, deixar de ser-se. Cumpre, portanto, pensar no processo de pedagogização da literatura que não descaracterize seu lugar de objeto artístico, ou seja, sua capacidade de fruição.

### **2.2.2 Literaturizando as aulas de Língua Portuguesa: aspectos metodológicos para o trabalho com literatura no Ensino Médio**

Com base na minha própria prática de sala de aula e na observância da prática de colegas é possível perceber que o perfil das aulas de Língua Portuguesa no ensino médio público (isto é, língua e literatura juntas) costuma variar conforme as aptidões dos professores que ministram a disciplina. Dentro das escolhas que lhes cabem fazer diante do conteúdo programático, aqueles que se afeiçoam ao conteúdo de literatura exploram-no com vigor (ainda que seguindo o tradicional modelo historicista); os que se sentem mais alentados com o ensino de análise linguística (ou o julgam superior em utilidade), optam por priorizá-lo; há, ainda, os que alternam conteúdos de literatura com conteúdos de gramática, embora tratando-as como instâncias

---

<sup>14</sup>O paradigma Social-Identitário também se interessa pela pergunta “Que leituras são significativas para o aluno?”, o que muda de um paradigma para outro é o conceito de “significativo”: no paradigma Social-Identitário leituras significativas são aquelas que dialogam com as vivências e as identidades dos alunos, no Letramento Literário são significativas as leituras capazes de desafiar o aluno a ponto de provocar-lhe o salto para um nível superior de proficiência leitora.

estanques e pouco conciliáveis. Mesmo quando se encontram propostas que tentam conciliar um e outro, o texto literário e o ensino de língua, não raro cai-se no equívoco de usar o texto meramente como pretexto (LAJOLO, 1982) para o fim último de fazer análise linguística.

Com essa constatação, não quero minimizar a dificuldade que é, deveras, administrar a diminuta carga horária da disciplina cumprindo um conteúdo programático muitas vezes embaraçoso, atender, dentro do possível, as expectativas da turma com relação à matéria, cumprir determinações institucionais, contemplar as necessidades de letramento da comunidade de leitores e, ao mesmo tempo, preparar os alunos para as exigências da pós-escolarização básica, como o exame nacional do ensino médio (ENEM), vestibulares e demais exames para ingresso em cursos de nível técnico ou profissionalizante. Igualmente complexo é dar-se conta dos equívocos pedagógicos cometidos quando muitas vezes é o próprio material didático selecionado pelas instituições que direciona o caminho metodológico.

Outro impasse que não parece de todo resolvido diz respeito à união dos conteúdos de língua e de literatura numa única disciplina. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), documento que surge em reação ao pouco caso legado à literatura pelos PCN (2000), ao dedicarem uma seção específica para a descrição das peculiaridades da literatura entendem que, embora sejam faces do mesmo objeto (a língua), o ensino de língua e o ensino de literatura têm fins específicos, e não basta considerar a leitura do texto literário no conjunto amplo de leitura dos diversos tipos de texto, dadas as particularidades daquele com relação a estes. *Literaturizar* as aulas de língua portuguesa não seria um meio de sobrepor o ensino de literatura ao ensino de língua, mas uma tentativa de equacionar os dilemas descritos nos parágrafos anteriores. O substantivo “literaturização” foi cunhado por Jorge Larrosa em “Pedagogia profana” (2000), em virtude do seu estudo acerca da associação entre educação e literatura. Esse termo é retomado por Maria Amélia Dalvi (2013) num texto em que trata de aspectos metodológicos do ensino de literatura. A autora o utiliza, tal como Larrosa, propondo, ao invés da pedagogização da literatura, a literaturização da escola. No referido texto, Dalvi revisita as dez teses sobre o ensino do texto literário propostas pelo professor Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1998), das quais destaco a tese número II, que trata da “centralização do texto literário no ensino de língua” e a tese número V, “a recusa a pautar o ensino de língua e literatura em torno de ‘contextualizações históricas’ ou ‘historiografias’ descontextualizadas”.

Estas duas teses parecem traduzir bem o sentido de “literaturização” do modo como o estamos retomando. Primeiro, defendemos que o ensino de língua seja delineado pela literatura, isto é, a reivindicação da centralidade da literatura. No entanto, que essa literatura não se reduza ao historicismo, o que equivaleria a trocar “seis por meia dúzia”, mas que oportunizem aos

alunos, tanto quanto possível, a vivência de experiências com e por meio da leitura literária. Nisto entendemos estarem circunscritos os efeitos da proposta de letramento literário, que, por sua vez, só ocorrerá de modo satisfatório mediante a mediação consciente do professor.

### 2.2.3 O letramento literário e o papel do professor

Por ser a palavra esse canal para tornar o mundo e o homem compreensíveis, e dada a necessidade humana de alimentar o corpo linguagem, a presença da literatura na escola é fundamental. Contudo, parece consensual entre pesquisadores que tratam da literatura em sua dimensão do ensino (BARTHES, 1979; LEITE, 1983; BORDINI; AGUIAR, 1993; COLOMER, 2007; CHAMPAGNON, 2009; TODOROV, 2009; ZILBERMAN, 2009; LAJOLO, 2009; COSSON, 2014a, 2014b, 2020; DALVI *et al*, 2017)<sup>15</sup> que falta à escola dar a conhecer o sentido da literatura, a sua razão de ser. Todorov, por exemplo, fala que o estado de perigo da literatura não tem relação com o desaparecimento de bons poetas e prosadores (pelo contrário, eles continuam surgindo), mas pela maneira como a literatura tem sido apresentada à juventude, pondo em risco a percepção, por esses receptores, do que ela é capaz de realizar em nós leitores:

[...] revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. (TODOROV, 2007, p. 76-77).

Essa concepção reduzida do literário à qual se refere Todorov manifesta-se nos meios equivocados de explorar a literatura em contexto de sala de aula, hora privilegiando a crítica, hora a estrutura, outras ainda a história. Diferentemente dos outros campos, como a Física, ou a História, o ensino de literatura tem como centro a disciplina, ao invés do seu objeto (TODOROV, 2007).

Também no Brasil, a escola parece não cumprir suficientemente o papel de dar a conhecer ao aluno as potencialidades da linguagem literária. Soares (2001) acentua que a escolarização da literatura tem contribuído para a sua deturpação e distorção, resultantes de uma pedagogização mal concebida. Essa apropriação insuficiente da literatura pela escola é mencionada também por Cosson (2014a):

---

<sup>15</sup> Estão sendo citadas as edições consultadas para a escrita deste trabalho, as mesmas listadas nas referências.

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. [...] No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, [...]. Os textos literários, quando aparecem são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados. (COSSON, 2014a, p.21).

Não causa estranhamento que essa fórmula seja adotada pela grande maioria das escolas do nosso território. O autor reitera, ainda, que a escola peca ora em nome da ordem (quando se segue à risca os programas curriculares que privilegiam a história da literatura), ora em nome da liberdade ou do prazer (quando se acredita que basta a leitura de qualquer texto, assistematicamente). Ele defende, portanto, um trabalho com a linguagem literária que, considerando as possibilidades de fruição do texto, tenha o rigor e o compromisso exigidos por todo tipo de saber. Enquanto lugar de conhecimento, assinala Cosson (2014a), a literatura precisa ser ensinada, a despeito de algumas concepções que acreditam ser essa uma matéria impossível de ser explorada, cabendo puramente, para seu aproveitamento, o mero deleite.

Num artigo em que apresenta aspectos sobre a relação entre literatura e educação, o professor Flávio Henrique Albert Brayner (2005), analisando o pensamento dos teóricos da educação Philippe Meirieu e Jorge Larrosa, fala sobre duas posições divergentes sobre a participação do professor na mediação de leitura: uma em que ele é protagonista, uma vez que lhe cabe preencher os vazios e pontos de indeterminação do texto, tornando-o um leitor interposto entre o texto e o aluno; outra em que ele é o vilão, pois se recusa por completo a sua participação na mediação de leitura.

Ambas as posições são recusadas pelos pressupostos do letramento literário. A primeira, porque é o leitor que atua na interpretação do texto, à medida que o próprio texto (e não um leitor intermediário) interpela-o à reflexão e ao diálogo interior. Em termos práticos, conceber o professor como leitor interposto significa dizer que a interpretação do texto é tarefa dele, cabendo ao aluno apenas concordar e repetir. A segunda posição seria rejeitada porque, na proposta de letramento literário a mediação do professor não só é necessária, como indispensável, uma vez que ele é considerado um leitor mais maduro e, por isso, apto para auxiliar os alunos no percurso de desenvolvimento da competência literária.

A visão do texto literário como monumento intocável e inatingível, defendida por alguns estudiosos, é refutada também por Leite (1983), ao postular que o aluno jamais alcançará as potencialidades do texto literário se não lhe forem dadas as condições de conhecê-lo suficientemente. Para isso, faz-se mister a intervenção madura do professor no sentido de fazer

aflorar sentidos possíveis para o texto literário, pois, muito pouco acrescenta ao leitor uma leitura acerca da qual não se ultrapassa o nível da decodificação para o da construção de sentidos. Além do mais, explica a autora, a leitura literária é uma experiência enriquecedora não somente porque é prazerosa ou porque pode possibilitar a criação do hábito da leitura. Usando as palavras de Cosson (2014a) a literatura, “como nenhum outro tipo de leitura faz, possui os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (COSSON, 2014a, p.30).

Essa mediação do professor, por sua vez, deve ser sensível e flexível, capaz de inclinar-se sempre que necessário às expectativas da turma, mas também responsável e segura, capaz de dirigir o processo de leitura dirimindo caminhos interpretativos que não tenham reflexo no texto e estimular a construção de sentidos por meio da exploração dos diferentes aspectos suscitados por ele. Tal postura reflete a opção pelo equilíbrio no que concerne às duas posições citadas por Brayner (acima apresentadas): nem protagonista, nem vilão, visto que o professor é um leitor autorizado para dirigir processos de leitura sem que isso configure imposição.

### 2.3 E A LITERATURA HUMANIZA? A FORMAÇÃO HUMANA COMO DECORRÊNCIA DO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

*“[...] E assim, sem as palavras adequadas para traduzir e expressar o que sentimos, sem termos que ajudem a perceber e a nomear nossos assombros, êxtases e perplexidades frente ao movimento da vida, vamos nos adoecendo e nos desumanizando.”*

Dante Gallian

A história de que a literatura humaniza cheira a poeira. Pior do que isso, pode carregar em si fortes vestígios de moralismo e preconceitos. A vinculação da literatura ao caráter humanizador possivelmente pode remeter aos gregos da Antiguidade, que usavam as narrativas e o teatro para educar a juventude pelo modelo dos heróis retratados. Ademais, numa época em que muito se fala da necessidade de valorização das diferentes expressões identitárias e artísticas, postular a existência de um potencial humanizador na literatura suscita a suspeita de que se está a legitimar a segregação e discriminação para com determinadas expressões literárias, pois, que literatura serviria para humanizar? Decerto que um determinado grupo de textos consagrados e reconhecidos com o estatuto literário.

Márcia Abreu (2006), depois de criticar a chamada Grande Literatura, a propulsora da reclamada humanização, em detrimento das literaturas de massa, acusadas de promoverem a

alienação de seus leitores, parece ter finalizado a questão quando constata, através de Terry Eagleton (2001), que os leitores de literatura, também eles, são propensos às mais terríveis atrocidades. Ela afirma, a partir daí, que “Uma definição de Literatura como fonte de humanização não se sustenta diante do fato de que há gente muito boa que nunca leu um livro e gente péssima que vive de livro na mão.” (ABREU, 2006, p. 83). Abreu investe em sua descoberta e segue apresentando uma pesquisa em que um grupo de leitores de Paulo Coelho foi analisado com o intuito de que, pela desmistificação de seus perfis de leitores e dos efeitos de tais leituras nesses sujeitos, caíam por terra a ideia de que o leitor de literatura de massa é um leitor menos gabaritado e a de que a leitura de *bestsellers* é alienadora.

A autora está contrapondo uma tradição de críticos literários e de escritores que acreditaram e acreditam no potencial humanizador da literatura. Citarei a seguir algumas posições divergentes entre si acerca dessa tese, a começar por uma experiência recente, deste século, para ilustrar como a defesa da humanização está viva, apesar das críticas que vem recebendo.

No livro “A literatura como remédio – os clássicos e a saúde da alma”, do professor da Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Dante Gallian, ele descreve um projeto de sua autoria criado no curso de Medicina em 2001, o Laboratório de Leitura (LabLei), cuja proposta era a de realizar encontros semanais para leitura e discussão de clássicos da literatura. A velocidade e as múltiplas ocupações que caracterizam a vida do homem pós-moderno, defende o autor, estariam nos adoecendo e desumanizando. Assim, o projeto fora pensado num contexto em que entrava em pauta a questão da humanização em saúde, para promover aos estudantes de medicina, tão envolvidos em questões técnicas relativas à saúde do corpo, discussões que tratassem de aspectos que pudessem servir de combustível e “remédio para a alma”, em vista da formação de profissionais aptos a exercerem a profissão de modo mais humano.

A atividade se dá basicamente com a leitura individual, em casa, de uma obra consagrada indicada pelos organizadores e posterior discussão desta no grupo. Cada participante faz seu relato de leitura, contando, primeiro se conseguiu concluir a leitura, até que ponto atingiu, quais as dificuldades encontradas e quais as primeiras impressões. Do compartilhamento individual das experiências pessoais, amplia-se a discussão para aspectos específicos da obra. A iniciativa, desde o princípio, superou as expectativas dos idealizadores pela aceitação dos participantes e pelos relatos que foram surgindo ao longo da experiência, demonstrando os frutos positivos dos encontros. Atestando esse sucesso, o projeto recebeu, em 2014, o Prêmio Viva Leitura e em 2016 foi homenageado na *Brooklin Fest*, evento de cultura

e educação que ocorre anualmente em São Paulo. O autor destaca cinco efeitos que puderam ser percebidos com a experiência do laboratório de leitura, dos quais, dois deles podem ser identificados com o ideal de humanização: o efeito número 3 – suscita o encontro com as questões essenciais da existência humana e impacta na formação e vivência ética, e o efeito número 4 – propicia a humanização através da abertura para si e para o outro.

Sem entrar no mérito do que o projeto tenha de polêmico ou de exagerado, equiparando literatura a “remédio”, fato é que se tem uma prova viva de que a tese da humanização pela literatura segue com vigor no século XXI. Poderia aqui citar outros projetos, como os desenvolvidos em presídios em várias partes do Brasil que usam a literatura com o intuito de promover a ressocialização de detentos, acreditando que o contato com o mundo feito linguagem dos personagens pode redimi-los da culpa, (efeito esperado, aliás, para qualquer sujeito leitor, não somente para detentos), mas citarei apenas este.

Outras versões dessa crença no poder humanizador da literatura, podemos encontrar em pensadores como Edgar Morin, antropólogo e sociólogo francês que defende que o estudo da linguagem é fundamental para o aprimoramento da condição humana. E, dentro da linguagem, a literatura, sua “forma mais consumada”, que “nos leva diretamente ao caráter mais original da condição humana” (MORIN, 2003, p. 42). Morin localiza na literatura pelo menos três diferentes características que confluem para a formação humana. O primeiro diz respeito à capacidade da ficção de apresentar a complexidade do homem e das relações humanas. Nas palavras do autor, o romance revela a complexidade humana ignorada pela ciência do século XIX. Quando esta procurava “dissolver a complexidade das aparências para revelar a simplicidade da realidade” (MORIN, 2003, p. 90), a literatura fazia o caminho oposto: “revelar a complexidade humana que se esconde sob as aparências de simplicidade”, ao passo que “revelava os indivíduos [como] sujeitos de desejos, paixões, sonhos, delírios; envolvidos em relacionamentos de amor, de rivalidade, de ódio; inseridos em seu meio social ou profissional; submetidos a acontecimentos e acasos, vivendo seu destino incerto.” (MORIN, 2003, p. 90).

O segundo fator que singulariza a linguagem literária, segundo Morin, é o valor cognitivo presente na metáfora, outro aspecto rejeitado pelo discurso científico. O autor explica que a metáfora “supera a descontinuidade e o isolamento das coisas” e “permite dar intensidade afetiva à inteligibilidade que ela apresenta.” (MORIN, 2003, p. 90-91). Assim sendo, Morin defende a substituição de um pensamento que separa e dissipa por um pensamento que distingue e une, fazendo reconhecer que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, o que ele irá chamar de pensamento complexo. Essa reforma do pensamento valoriza o conhecimento que pode ser compreendido, ao invés de simplesmente explicado, que configura

a terceira característica da literatura apontada pelo autor com potencialidade para a formação humana. Nesse sentido, ele afirma:

Há um conhecimento que é compreensível e está fundado sobre a comunicação e a empatia – simpatia, mesmo – intersubjetivas. Assim, compreendo as lágrimas, o sorriso, o riso, o medo, a cólera, ao ver o *ego alter* como *alter ego*, por minha capacidade de experimentar os mesmos sentimentos que ele. A partir daí, compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito. Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identificá-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade. (MORIN, 2003, p. 92).

Em suma, a literatura tem a propriedade de falar ao seu leitor de modo a promover a compreensão da vida e não dar uma explicação sobre ela. Identificação, empatia, experimentação e intersubjetividade são experiências intrínsecas à leitura literária e, como tal, devem ser postas a serviço no ensino de literatura.

Outro pensador que defendeu a ideia de humanização pela literatura foi o crítico literário brasileiro Antônio Cândido. Numa palestra intitulada “A literatura e a formação do homem”, na década de 1990, se propõe a falar especificamente em como a literatura tem a capacidade de “confirmar a humanidade do homem”. Nesse aspecto, ele a coloca dentre as necessidades fundamentais do ser humano, considerando-a um direito humano de primeira ordem, o que pode ser atestado pela sua universalidade. Para Cândido, a literatura é tão necessária ao equilíbrio social como o sono e o sonho são para o equilíbrio psíquico, de modo que “é fator indispensável na sua humanização [...] inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CÂNDIDO, 2011, p. 177). Importante, porém, salientar que essa humanização, para Cândido, ocorre não de forma unilateral, pacífica ou ingênua, ele afirma que a literatura educa “com altos e baixos, luzes e sombras”, pois concentra em si o que as sociedades sancionam e o que elas proscovem, o bem e o mal.

Converge, em parte, com essa compreensão de Cândido o pensamento de Georges Bataille, em “A literatura e o mal”, que reúne textos escritos datados entre 1946 e 1957, quando foi publicado originalmente. Com tradução de Fernando Scheibe (2017), ele acredita ser o mal uma realidade inerente e inseparável da literatura. Nesse aspecto, o autor a considera como um potencial perigo. Escrever literatura seria uma atividade transgressora, por isso o autor é sempre culpado. Escrito após as duas grandes guerras, Bataille parece reconhecer, no preâmbulo da edição, que suas conclusões estão diretamente ligadas, de um lado, à efervescência da atmosfera



tumultuosa que pairava na sua geração, de outro, aos “ecos abafados” do “tumulto de sua juventude”, embora os textos tenham sido escritos na sua maturidade. Para ele, a forma aguda de mal presente na literatura não traduz a ausência de moral, mas exige uma hipermoral. Em entrevista, Bataille relata que a exposição da relação entre o mal e a literatura deve soar como uma advertência do seu perigo, advertência essa que, por sua vez, pode funcionar como instrumentalização para enfrentamento do perigo que representa a literatura. Finaliza afirmando que o homem “só é verdadeiramente homem se enfrentá-lo”, pois ela nos permite entrar em contato com as perspectivas humanas de modo completo.

Cândido (2011) e Bataille (2017) concordam que a literatura não é, portanto, inofensiva, mas “pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (CÂNDIDO, 2011, p. 178), admitindo assim o modo desordenado porque se dá o seu papel de formador da personalidade, podendo ser fator de perturbação e conflito. Todavia, Antônio Cândido concebe essa humanização para além do conteúdo, mas principalmente pelo que ela encerra em sua forma. É na forma que se consoma, segundo este crítico, a função humanizadora da literatura, pois ela tem a propriedade de, com sua natureza ordenada, manifestada pela sonoridade, pela criteriosa combinação de palavras, pelo poder sugestivo da rima e a cadência do ritmo, organizar o caos que nos habita. Por isso, “toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial com as palavras e fazendo uma proposta de sentido” (CÂNDIDO, 2011, p. 180). Ainda citando o autor, “o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes” (CÂNDIDO, 2011, p. 184).

Essa valorização de Cândido à forma literária como latente propulsora de humanização dialoga de algum modo com o que Carlos Nougué (2018) chama de “a arte do belo”. Diferente de Bataille, que entende a relação da literatura com o mal como um perigo, Nougué dirá que a literatura, cuja beleza está manifesta não só no conteúdo como na forma, tem por finalidade conduzir ao bem. De base Aristotélica, essa concepção sustenta que a Poética (leia-se literatura, ou, arte do belo) conduz à Retórica pela representação do belo e do feio; bem como a Retórica (arte de fazer suspeitar o verdadeiro) conduz à Dialética pelo bem e pelo mau; e esta, por sua vez, conduz à Lógica (que é o julgamento entre o que é e o que não é) pelo verossímil e pelo inverossímil. Mesmo quando diante da representação do mal, a finalidade de conduzir ao bem estaria configurada, pois, explica o autor, a representação do mal ou do feio, provoca no leitor a sua repulsa, uma espécie de efeito purgativo.

Todavia, essa teoria é fortemente rejeitada pela filosofia moderna, e uma das razões dessa rejeição é a negação da existência de bem e mal como realidades dicotômicas, ideia que

tem em Friedrich Nietzsche um de seus principais representantes. Em “Para além do bem e do mal” (1886) ele se propõe desconstruir toda a tradição filosófica até aquele momento, fundada no que ele chama de dogmatismo da busca pela verdade, e instaurar uma nova ordem de pensamento no qual as fronteiras entre bem e mal, verdade e falsidade fossem apagadas. Nesses termos, bem e mal, verdade e falsidade, belo e feio, contrariamente à defesa de Nougé e toda a tradição clássica, seriam instâncias relativas, e estariam condensadas numa mesma realidade. Pode-se afirmar que Nietzsche obteve êxito no seu intento, uma vez que a crítica à tradição filosófica anterior ao século XIX alcançou um grande número de pensadores modernos e se desdobrou em muitas outras formulações teóricas que vieram depois dele, e o seu pensamento é hegemônico na atualidade. Contudo, como o postulado nietzscheano não reclama para si o estatuto de verdade, por ser justamente esse o seu combate – a negação da busca pela verdade e do culto a supostas verdades – podemos considerar que a questão continua em aberto e, como tal, passível de discussões.

Essa exposição se faz necessária para justificar a razão pela qual estamos tratando de formação humana/humanização num período de reivindicações sociais setorizadas, como têm sido, particularmente, as primeiras décadas do século XXI. Desdobramentos de uma onda de movimentos sociais que nascem na segunda metade do século XX, impulsionados, dentre outros, pelo movimento de Contracultura (Estados Unidos, década de 1960), pregam a dignidade de direitos em termos de raça, gênero, religião etc. Desse modo, ganharam notável relevância, nesse período, discussões e políticas sobre racismo, feminicídio, homofobia, misoginia e intolerância religiosa. Paralelo a isso, a sociedade brasileira passa, nos últimos anos, por um crescente processo de polarização social e política, evidenciado em grande medida pelas redes sociais, que dão visibilidade a militâncias dos mais diversos interesses. No campo do discurso é que se têm travado as mais ferrenhas batalhas. Já não se falam em fatos, mas em “narrativas”; ou, quando se pensa em tratar de fatos, há que se passar por peneiras, porque podem sempre ser *fakes*; já a verdade, quando aparece, é precedida de prefixo: é o império da chamada pós-verdade.

A pandemia da COVID-19, que alterou o curso da vida de nações inteiras em 2020 e 2021, aprofundou essa polarização sócio-político-cultural. A crise sanitária veio acompanhada de muita tensão e até pânico. As recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) eram de que todos deviam permanecer em casa, em isolamento. O uso de máscara se fazia necessário em toda a parte e a lavagem ou assepsia frequente das mãos evitariam o contágio. O medo do inimigo invisível, e que poderia estar em qualquer lugar, em todo o lugar, fez com que muitos adoecessem, se não de covid, de ansiedade e seus agravamentos. Não bastasse esse clima

de pavor, a população ainda lidava com controvérsias de orientações e discursos díspares: enquanto a OMS orientava para o “fique em casa” e guiava medidas restritivas de prevenção, o governo brasileiro ensaiava seguir a contramão, questionando os decretos impeditivos e minimizando o cenário de pânico que se nos apresentavam. Desse modo, politizados os eventos relativos à pandemia, a população tem diante de si um duplo desafio: de um lado, fugir do vírus e da possibilidade da morte precoce, dolorosa e solitária a que estavam fadadas as vítimas do SARS COV-2, do outro, proteger-se, na guerra discursiva, das verdades forjadas com palavras vazias. A morte virou o assunto principal de todos os canais de informação. Mas o adoecimento social, em curso já há tempos mais remotos, promove outros tipos de morte, que, se não comprometem a existência física, corroem as estruturas invisíveis que tornam possível a convivência com o outro: a morte da empatia e do respeito.

Esse parece, portanto, um contexto propício para que se fale de humanização, entendida aqui como o processo de distanciamento da animalidade irracional, que conduz a todo tipo de brutalidade, truculência, egoísmo, alheamento, desordem das paixões, iniquidade, compulsões e crimes e apropriação dos atributos singulares da espécie humana, que é dotada de inteligência e vontade, capaz de cuidar e amar, ser solidário e empático, servir e consolar, planejar e resignar-se, ser justo e equilibrado. Como ambas as potências compõem o ser humano, convém que ele seja educado a almejar os valores mais altos, ou seja, aqueles que impedem a autodestruição e tornam possível a convivência harmoniosa com o outro e com o meio em que vive.

Humanizar-se (e contribuir com a humanização de outrem) é, assim, uma necessidade que antecede a todas as outras, uma vez que o indivíduo humanizado: compreende e respeita as diferenças, não as tornando motivadoras de discriminação e ofensas; entende o seu papel no meio social em que vive, fazendo-se responsável pelo cuidado com o seu semelhante; compreende a si mesmo como agente de mudança e propulsor de uma cultura de paz, onde prevaleça a busca pelo bem em nível pessoal e grupal. Decorre daí que, para além das lutas das minorias por seus interesses particulares, o empenho pela humanização dos indivíduos é uma necessidade que se sobrepõe. O processo de humanização pressupõe a criação de subjetividades de tal modo conscientes do seu papel, dos seus limites, fragilidades, responsabilidades e potencialidades de modo que, no futuro, inexista a exclusão de minorias.

Neste trabalho, que adota o letramento literário como paradigma de ensino, concordamos com o potencial humanizador presente na literatura, pois este é o fim último do trabalho de leitura literária pretendido por esta teoria. Conforme Cosson (2014a), a literatura possui a “função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em

palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” e, portanto, “para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da escolarização [...] promovendo o letramento literário”. (COSSON, 2014a, p. 17). Também em Cosson (2020) ele assume que o valor da literatura reside em ser uma experiência “extremamente libertária e humanizadora” (COSSON, 2020, p. 179). Para o autor, a humanização aí está atrelada à ideia de liberdade, de modo que

pela relação intensa com a linguagem e construção simbólica do mundo e de nós mesmos, que é o fundamento da experiência literária, nos libertamos das constrictões e dos ordenamentos que nos são dados socialmente e nos fazemos verdadeiramente humanos. (COSSON, 2020, p. 179).

Diante de tais direcionamentos teóricos, assumimos a tese da humanização não entendendo que a literatura pode salvar a humanidade redimindo o homem de todos os seus males. Se a religião, que disso se ocupa declaradamente, encontra dificuldades de alcançar tal intento, muito mais encontrará a literatura, ignorada por uns, mal compreendida por outros e desacreditada por outros mais. Sequer estamos alimentando alguma crença na redenção da escola, que já seria um objetivo bem menos audacioso. Talvez a literatura possa atuar positivamente na individualidade de cada leitor que conseguir fazer uma experiência de leitura, ajudando-o a compreender que os seus dramas pessoais, bem como suas alegrias e aspirações não são só seus, ou, que os dramas, alegrias e aspirações das personagens também podem ser seus. Ou ajudando-o a confrontar os outros mundos possíveis com o seu mundo particular, fazendo-o crer na sua transformação pessoal e na transformação do seu entorno. Não mais que isso.

Nesse sentido, a pretensa humanização não deve ser pensada como uma fórmula mágica em que a literatura é o coelho que, inacreditavelmente, sai da cartola para redimir nossos alunos e os leitores de modo geral. Talvez seja essa a objeção de autores como Márcia Abreu, que refutou a tese da humanização pela literatura. De fato, nem é verdade que ela o faz de modo direto, como assinalou Cândido (2012), nem que não há riscos nessa aventura de ler “mundos criados”, conforme pontua Battaile (2017). Tampouco é verdade que apenas ela possa cumprir esse papel na sociedade, mas é inegável, por sua vez, que a leitura literária pode provocar no indivíduo transformações fundamentais no seu modo de olhar a vida, seja por um abertura para a percepção mais sensível das pessoas e das coisas ao nosso redor, seja pelo exercício de, aprofundando-se em outras subjetividades (a dos personagens) ser capaz de projetar-se no lugar do outro e de compreendê-lo por dentro.

Nas subseções seguintes apresentaremos algumas questões com as quais o professor de literatura lida na tarefa de selecionar material de leitura para o trabalho em sala. De modo algum pretendemos trazer respostas definitivas, mesmo porque a proposta dessas subseções não é aprofundar tais discussões, mas, talvez, apenas evidenciar a importância de levantar tais questões. As conclusões aí postas são tributárias de um senso de equilíbrio no julgamento de certos aspectos polêmicos quando se pensa na escolarização da literatura.

### **2.3.1 O que se aprende com a leitura de literatura?**

Uma resposta possível para essa pergunta, como dito anteriormente, passa pela compreensão de toda uma tradição ocidental que teve nas narrativas e mitos fundadores o eixo de organização de sua cultura. A recitação da *Ilíada* e da *Odisseia*, bem como das narrativas sagradas e outros textos tradicionais, foi veículo de formação de gerações inteiras na civilização grega. Os heróis retratados nas histórias eram modelos para a formação da personalidade dos jovens, que haviam de ser virtuosos para que a sua natureza de ser humano fosse consumada (JAEGER, 2001; ELIADE, 2010 *apud* GALLIAN, 2017). Desse modo, pode-se afirmar que o Ocidente, por ter nos gregos a sua origem cultural, foi substancialmente construído em torno da literatura.

O progresso trouxe consigo meios, métodos, procedimentos e objetivos diversificados para a formação dos indivíduos. Nos nossos tempos, o primado da ciência como principal fonte de conhecimento e o protagonismo da tecnologia como exímio meio propagador de informação e cultura fazem da arte, e mais fortemente da literatura, um mero acessório cultural. Acessório esse que perde cada vez mais o único predicado que lhe restara para justificar-lhe a existência: o divertimento. Isso porque, os eletrônicos, com suas possibilidades infindas de interação, constituem fontes muito mais atrativas e atuais no cumprimento deste fim.

Em contrapartida, a necessidade de resgate dos reais valores da literatura foi uma defesa de importantes pensadores dos séculos XIX e XX (inclusive como argumento para a sua permanência e apreço no currículo escolar), o que prova que o potencial formador dessa arte não é algo a ser desprezado ou legado às estantes da história. Não se trata de usar a literatura como instrumento pedagogizante, o que diminuiria a sua natureza artística. O modo pelo qual ela ensina difere, como temos dito, da maneira como são apreendidos conhecimentos de cunho científico ou simplesmente informativo; assim como também o tipo de aprendizado a ser adquirido com a exposição a ela dificilmente pode ser medido em avaliações escolares. Muito além de ensinar sobre o período histórico em que foi produzida (um dos principais focos do

ensino de literatura), a literatura possibilita o autoconhecimento do sujeito, quando o coloca frente a representações humanas que são virtualidades do real. As muito acertadas palavras de Bergson, 2006 (*apud* GALLIAN, 2017) dimensionam precisamente o poder revelador da arte:

Com efeito, há séculos que surgem homens cuja função é justamente de ver e de nos fazer ver o que não percebemos naturalmente. São os artistas. A arte visa nos mostrar, na natureza e no espírito, fora de nós e em nós, coisas que não impressionavam explicitamente nossos sentidos e nossa consciência. O poeta e o romancista divulgam o que estava em nós mas que ignorávamos porque faltavam-nos as palavras. [...] À medida que nos falamos, aparecem-nos matizes de emoção que podiam estar representados em nós há muito tempo, mas que permaneciam invisíveis: assim como a imagem fotográfica que ainda não foi mergulhada no banho no qual irá ser revelada. (BERGSON, 2006, p. 155 *apud* GALLIAN, 2017, p. 74-75).

Ademais, ao apresentar dramas humanos sobre temas universais, a literatura mobiliza-nos as emoções, mas também o intelecto, constituindo-se, talvez, na única forma de conhecimento capaz de unir essas duas pontas que compõem a alma humana. As ficções, longe de serem meros devaneios do imaginário criativo dos seus autores, retratam virtualidades de ações, sentimentos e atitudes do homem, e passam a constituir as subjetividades dos seus leitores. Sobre essa questão, diz Maria Teresa Andruetto (2012):

as ficções que lemos são construção de mundos, instalação de “outro tempo” e de “outro espaço” “nesse tempo e nesse espaço” em que vivemos. Uma narrativa ficcional é, portanto, um artifício, algo, por sua própria essência, liberado de sua condição utilitária, um texto no qual as palavras *fazem outra coisa*, deixaram de ser funcionais, como deixaram de sê-lo os gestos no teatro, as imagens no cinema, os sons na música, para buscar, através dessa construção, algo que não existia, um objeto autônomo que se agrega ao real. (ANDRUETTO, 2012, p. 54-55, grifos do autor).

Desse modo, a leitura literária leva os indivíduos ao conhecimento de suas próprias fragilidades, medos, contradições e grandezas. Fato que leva Barthes (1979) a afirmar a supremacia do literário dentre as demais disciplinas do currículo, uma vez que ela não só reúne saberes de diferentes ciências como o faz sem engessá-los ou fixá-los. Na literatura, os saberes mobilizados são indiretos e sutis, mas vivos, pois ela nos diz “que sabe muito sobre os homens” (BARTHES, 1979, p. 19). É, portanto, do equilíbrio entre intelecto e sensível, razão e emoção que resulta o ser humanizado.

### 2.3.2 A literatura pode ser útil?

“[...]”  
 - *E canta?*  
 - *Canta nada. Só faz chiar assim.*  
 - *Passarinho besta, hein?*  
 - *É. Não presta pra nada, é só bonito.”*

(Ivan Ângelo, “Negócio de menino com menina”)

O diálogo que abre essa subseção está no conto de Ivan Ângelo, “Negócio de menino com menina”, como indica a epígrafe. A filha do homem rico vê o menino pobre carregando um passarinho e deseja tê-lo. O homem tenta convencer o menino a negociar o passarinho, mas ele rejeita todas as ofertas. O trecho em questão refere-se ao momento em que o homem questiona as qualidades da ave, chegando à conclusão de que se trata de um “passarinho besta”, ao que o menino responde que, realmente, não serve pra nada, é só bonito. Algumas interpretações identificam essa fala do personagem com a própria literatura. Mas será que ela não precisa mesmo servir para nada e só ser bonita?

O destaque ao valor estético da literatura por vezes é posto em contraponto ao seu valor utilitário. Em outras palavras, há segmentos que entendem o valor estético meramente como detalhe ornamental da linguagem literária, e que, prioritariamente, esta deve estar a serviço de algum tipo de engajamento para ser útil ao público. Esta é uma discussão oportuna ao tratar-se de um ensino de literatura que tenha por finalidade o letramento literário.

Em parte, pode-se cogitar que os melindres relacionados à estética são uma reação a correntes teóricas de raiz formalista e estruturalista que supervalorizaram a forma literária a despeito do conteúdo. Em termos práticos, um movimento literário que bem traduziu o apreço pela forma foi o Parnasianismo, em meados do século XIX. O movimento, que pregou o ideal de “arte pela arte”, é um exemplo de como a literatura pode estar totalmente desprendida de comprometimento com uma mensagem, cabendo exclusivamente ao artifício das palavras conferir qualidade e beleza ao objeto artístico. No extremo oposto, há, na contemporaneidade, defensores de uma arte cuja primazia e fim estão na possibilidade de engajamento político, não importando para tal o fator formal.

Há ainda outra dicotomia, análoga à primeira, mas dessa vez do ponto de vista do efeito da literatura, ou sua recepção: por um lado, os que entendem que a arte deve dialogar com o seu público, ou seja, o receptor deve participar do processo de constituição da obra, tornando-

se dela um coautor; de outro, a defesa da arte experimental, onde o grau de distância entre a obra e a realidade são tais que ao público resta o reconhecimento da suposta genialidade do autor. Estes últimos costumam objetar que os primeiros produzem uma arte massificada, servindo assim à indústria do consumo. Já os segundos, criticam dos primeiros a ausência de sentido prático no fazer artístico, que seria meramente um trabalho do autor que não estabelece diálogo com o leitor.

Isso posto, queremos defender que a utilidade da literatura reside na sua capacidade de comunicar (mas comunicar do modo que é peculiar à arte, isto é, indiretamente); e a sua comunicabilidade relaciona-se intimamente com o seu valor estético. Desse modo, a perfeição formal sem nada dizer, é desperdício, assim como a comunicação sem trabalho formal, deixa de ser arte. Para o ensino de literatura, acreditamos serem indispensáveis ambos os atributos, embora, defende o crítico Antônio Cândido, a estética, por si só, seja capaz de comunicar, pois a beleza artística teria por função, de modo inconsciente, ordenar o caos interior.

### **2.3.3 Qual a “boa literatura” para o ensino?**

Para responder a essa pergunta é preciso, antes, definir dois fatos: o que se tem considerado, usualmente, como literatura, e o que chamaremos de literatura no âmbito desta proposta. Não obstante as indefinições e as variadas concepções acerca do conceito de arte, de modo geral, e de literatura, de modo particular, algumas conflituosas, se tomadas em perspectiva histórica ou teórica, tentaremos delimitar, tanto mais objetivamente quanto possível, o que, doravante, consideraremos literatura propícia para o efeito que almejamos: o letramento literário.

Para tornar didática essa exposição, procederemos à reflexão de alguns aspectos da temática para assim chegar a uma síntese suficiente da questão: refletiremos o que julgamos literatura propícia ao letramento literário: quanto ao período histórico e à pertença ou não ao cânone, quanto ao tema abordado, quanto à linguagem empregada, quanto à autoria ou procedência.

#### **2.3.3.1 Quanto ao período histórico e à pertença ou não ao cânone**

Notamos a existência de duas tendências quando se trata de atribuir juízo de valor ao texto literário: uma que valoriza única e tão somente o cânone como dignos de leitura, taxando



a produção contemporânea de necessariamente pobre, desprovida de potencial exploratório; e outra que, por estimar excessivamente o *modus operandi* contemporâneo de fazer arte, atribui visão pejorativa ao cânone, acreditando serem eles disseminadores de um modo elitista de conceber a literatura e, portanto, impróprios para a leitura, ou, quando muito, próprios para uma leitura comparada com fins de desconstruir princípios nela representadas.

Ambas as suposições, a nosso ver, apresentam falhas. Os primeiros pecam por preciosismo e inflexibilidade, os segundos, por excesso de reserva e imprudência. Ambos, por preconceito. Defendemos que a literatura canônica embora não seja a única modalidade apreciável, tem o seu valor, e precisa fazer-se conhecida. Objetamos, contudo, que a distância histórica e, por vezes, cultural de determinadas produções impõem dificuldades à sua leitura. Propor que estudantes do ensino médio leiam “Os lusíadas”, por exemplo, é, deveras, desafiador. O vocabulário e estruturas sintáticas já em desuso acabam por obscurecer a temática e o enredo, tornando o conteúdo inicialmente inacessível. Todavia, esse obstáculo inicial não deve ser encarado como intransponível, pois desse modo não se experimentará os ganhos que tais leituras podem proporcionar, quando bem compreendidas.

Cabe, nesse caso, buscar estratégias que possibilitem a efetivação da tarefa, como por exemplo, realizar com a turma uma pesquisa prévia do significado de termos desconhecidos, do evento histórico retratado, da importância da obra para a nação portuguesa e para o legado da língua, bem como a leitura parcial e explicativa com esclarecimento acerca das referências históricas e mitológicas, sem as quais não pode haver compreensão. Considerando que a escola é o ambiente propício para o indivíduo alargar seus horizontes, é relevante que seja dado ao estudante de escola pública o direito de entrar em contato com literaturas que, mesmo impondo algum desafio, são imprescindíveis para a compreensão de produções posteriores, pois, como afirma Ítalo Calvino (2007), uma das propriedades do clássico é ser fonte originária de outras obras.

#### 2.3.3.2 Quanto à linguagem empregada

À objeção de serem os clássicos disseminadores de um ideal elitista por apresentarem uma linguagem com elevado nível de elaboração, entendemos como Perrone-Moisés (1996), que o trabalho da linguagem não constitui, por si só, um ideal discriminatório. Será sim discriminatória e antidemocrática a negação desse conhecimento às classes mais populares.

Veja ou outra se faz críticas à obra de Machado de Assis, por exemplo, considerado um dos maiores escritores da língua portuguesa, por apresentar uma linguagem muito distante da

cultivada no século XXI, principalmente pela juventude. Desse modo, Machado, criador de obras emblemáticas da nossa literatura e dono de uma fortuna crítica invejável, passa a ter sua leitura questionada sob o argumento da necessidade de renovação dos temas e da própria linguagem da literatura para aproximá-la dos anseios e do gosto da juventude. Quando muito, consideram-na propícia para uma leitura de comparação ou de atualização<sup>16</sup>, com a finalidade de desconstruir algum aspecto menos apreciável pelo professor.

Vale lembrar que mesmo no âmbito de obras com linguagem rebuscada é possível criar estratégias produtivas de leitura. Relatarei brevemente um evento curioso ocorrido numa de minhas aulas em 2013, numa turma de 3º ano, durante a leitura de um trecho de “O alienista”, de Machado de Assis<sup>17</sup>, transcrito abaixo:

As crônicas da vila de Itaguaí dizem que em tempos remotos vivera ali um certo médico, o Dr., Simão Bacamarte, filho da nobreza da terra e o maior dos médicos do Brasil, de Portugal e das Espanhas. Estudara em Coimbra e Pádua. Aos trinta e quatro anos regressou ao Brasil, não podendo *el-rei* alcançar dele que ficasse em Coimbra, regendo a universidade, ou em Lisboa, expedindo os negócios da monarquia.

—A ciência, disse ele a Sua Majestade, é o meu emprego único; Itaguaí é o meu universo.

Dito isso, meteu-se em Itaguaí, e entregou-se de corpo e alma ao estudo da ciência, alternando as curas com as leituras, e demonstrando os teoremas com cataplasmas. Aos quarenta anos casou com D. Evarista da Costa e Mascarenhas, senhora de vinte e cinco anos, viúva de um juiz de fora, e não bonita nem simpática. Um dos tios dele, caçador de pacas perante o Eterno, e não menos franco, admirou-se de semelhante escolha e disse-lho. Simão Bacamarte explicou-lhe que D. Evarista reunia condições fisiológicas e anatômicas de primeira ordem, digerira com facilidade, dormia regularmente, tinha bom pulso, e excelente vista; estava assim apta para dar-lhe filhos robustos, são e inteligentes. Se além dessas prendas,— únicas dignas da preocupação de um sábio, D. Evarista era mal composta de feições, longe de lastimá-lo, agradecia-o a Deus, porquanto não corria o risco de preterir os

---

<sup>16</sup> Estamos chamando de *leitura comparativa* a prática de sala de aula em que o professor propõe o confronto entre duas ou mais obras, com o objetivo de fazê-las dialogar, chamando a atenção para algum aspecto comum em ambas. *Leitura de atualização* é a prática de propor uma leitura para em seguida adaptar aspectos da obra a questões atuais, seja no tema, seja no conteúdo. Ressaltamos que ambas as possibilidades constituem estratégias produtivas no trabalho em sala, e contribuem no processo de interpretação. Há ocasiões, no entanto, em que a proposta de atualização ou comparação serve para desconstruir algum aspecto de uma das obras envolvidas. Isso ocorre, por exemplo, quando se toma um texto de linguagem popular e pede-se para transpô-lo para a variante culta da língua. A esse tipo de atividade subjaz a ideia de superioridade de uma variante sobre a outra, pois o que se propõe é, em síntese, uma correção da obra original. É o que ocorre com determinadas práticas de leitura de atualização de alguns clássicos. Salientamos nossa posição favorável ao desenvolvimento de estratégias criativas para o trabalho com leitura, contudo, é sempre necessário ter em vista qual imagem das obras e dos autores estão sendo construídas com os alunos, cuidando para que essa tarefa não reproduza julgamentos discriminatórios.

<sup>17</sup> A aula citada era de Redação e o trecho de Machado de Assis estava sendo usado para exemplificar o tipo textual narrativo. (Nessa aula eu reproduzia uma prática tradicional muito comum que é ensinar por meio de modelos).

interesses da ciência na contemplação exclusiva, miúda e vulgar da consorte.  
(ASSIS, Machado de, 1996, p.1)

Diante da indiferença da turma perante a leitura do texto, percebi que não o haviam compreendido. Como o trecho estava projetado em *slide*, inquiri-os com sucessivas perguntas acerca do que havia sido lido e retomei a leitura de alguns trechos, a fim de facilitar a compreensão. Numa dessas perguntas questionei-lhes sobre o que achavam de o narrador ter dito que D. Evarista era mal composta de feições. Houve um instante de silêncio, pois pareciam ter dificuldade de crer que fosse verdade aquilo que pensavam ser. Um dos alunos, porém, mostrou-se surpreendido com o que ele chamou de “jeito difícil de chamar alguém de feio”. Teve então a ideia de, naquele mesmo instante, postar no seu perfil do *Facebook* tal expressão, garantindo que ganharia *likes*, pois seus amigos não compreenderiam que estavam sendo “ofendidos”. No mesmo instante ele pegou o celular, sob os olhares curiosos dos colegas e da professora, e postou: “Boa tarde galera mal composta de feições!”. Para riso geral, em apenas alguns segundos de feita a postagem, começaram a surgir curtidas e comentários de “Boa tarde, *pvt*”, o que os fez concluir que os curtidores e comentadores foram levados pelas “palavras difíceis”, sem sequer conhecer delas o significado.<sup>18</sup>

Em síntese, vale aqui a mesma consideração feita na seção anterior acerca da necessidade de o professor criar estratégias de leitura para a introdução daquelas que, por razões diversas, não serão facilmente digeríveis, com o fito de acrescentar à que o aluno já sabe, novas variantes e modalidades linguísticas. Ademais, se uma elite social/cultural detém determinado saber, renegar esse saber às classes menos privilegiadas só irá aprofundar a distância entre elas. Não se trata aqui, todavia, de apagamento de identidades ou de sobrevalorização de um modo de representação linguística sobre outro. Cômicos de que inexistente *de per se* tal julgamento de superioridade, a defesa por leituras cuja linguagem mantém certo grau de elaboração justifica-se no fato de, inclusive, possibilitar aos aprendizes o acesso a uma variante compatível com a linguagem empregada em importantes textos e documentos oficiais, um conhecimento sem dúvidas de inegável importância para o alargamento dos seus saberes linguísticos e culturais.

---

<sup>18</sup> Conforme narrado, esse foi um fato inesperado ocorrido durante uma aula, mas produz uma importante reflexão para nós professores que tantas vezes desistimos de propor leituras prevendo o insucesso ou temendo o repúdio da turma. Esse episódio descontraído, muito mais que evidenciar o modo irrefletido como muitos jovens curtem e compartilham conteúdos nas redes sociais, apontam como a apropriação da língua (nesse caso, uma determinada modalidade da língua) pode estar a serviço do ludíbrio e manipulação dos sujeitos, fato que reforça a necessidade de seu ensino.

### 2.3.3.3 Quanto à autoria ou procedência

Muitas discussões atualmente dão conta da questão da autoria ou da procedência da literatura para atribuir-lhe juízo de valor. O fato de haver muito mais autores brancos do sexo masculino consagrados no cânone literário é alvo de discussões, assim como a dominância, no livro didático e manuais de ensino, de literaturas oriundas de países com algum prestígio social. No currículo do ensino médio das escolas públicas, por exemplo, estiveram por muito tempo prescritas para estudo, além da literatura brasileira, apenas a literatura portuguesa. Hoje, à força de iniciativas brotadas do clamor social e de um despertar para a visão de inclusão e valorização das minorias marginalizadas, questiona-se a ausência de literaturas de autores africanos como também literaturas de escritores negros e de mulheres. De fato, certamente existem mais mulheres notáveis na literatura do que as poucas que se tornaram célebres (Clarice Lispector, Cecília Meireles, Raquel de Queiroz, Lygia Fagundes Telles, para ficarmos apenas no Brasil). Quanto à presença de escritores negros, Machado de Assis e Lima Barreto são os mais prestigiados (o segundo muito menos que o primeiro) sendo que Machado é, ainda, acusado por parte da crítica de corroborar com a visão da elite da época com relação ao escravo. O que, dizem esses críticos, não faz dele um representante do negro, a despeito da sua cor.

Tais reflexões têm condicionado, nas últimas décadas, os critérios para análise do material didático que é distribuído para os alunos da rede pública: a autoria e procedência dos textos, o período em que foram escritos e os temas neles retratados. Assim, há uma preocupação em investigar se há presença de literatura brasileira contemporânea ou se os autores que aparecem nos LD são apenas os consagrados das escolas literárias anteriores à contemporaneidade; se há literatura feita por mulheres – e não somente as que estão no cânone, mas sobretudo as contemporâneas e que, em suas produções, reflitam sobre questões de gênero; se há literatura feita por negros contemporâneos que incorporam em suas obras a dicção da luta em combate às desigualdades; se há literatura africana de língua portuguesa – e não qualquer literatura africana, mas principalmente aquela que traduza os anseios do povo negro – e também literatura indígena.

Na análise que faremos dos livros didáticos, observaremos também os critérios apontados acima, contudo, não serão considerados como um fim em si mesmos, mas como essas representatividades (as literaturas negra, feminina, indígena e as vozes contemporâneas de modo geral) são mobilizadas de modo a promover o letramento literário.

Em vista disso, respondendo à pergunta que levantamos no título dessa subseção (qual a boa literatura para o ensino), tem-se que, no âmbito dos pressupostos do letramento literário

(COSSON 2014a, 2014b, 2020; PAULINO; COSSON, 2009) devem ser trabalhados textos de densidades e gêneros variados, visando sempre atender à necessidade do aluno, isto é, fazê-lo avançar em nível de leitura, das mais superficiais para as mais profundas. Isso inclui, portanto, a escolha de um repertório variado em termos de período histórico, linguagem, temática, canonicidade e gênero.

Por isso, as três categorias de análise dos LD estão assim delimitadas: 1 - o lugar que a literatura ocupa nos livros didáticos; 2 - a seleção dos textos, no que diz respeito a gênero, origem (se pertence ao cânone ou à literatura contemporânea) e temas predominantes nos textos selecionados (se majoritariamente temas universais ou temas locais); 3 - os modos de ler praticados nos LD. Todas essas categorias serão explicadas com detalhes no capítulo 4.

No capítulo seguinte, analisaremos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concebe o ensino de língua e, nele, o ensino de literatura. Buscaremos relacionar os princípios gerais que embasam o documento e seus objetivos gerais e específicos às noções de literatura que subsidiam as propostas nele apresentadas.

# CLÍMAX (PARTE 1)

Análise da BNCC

### 3 CONTEXTO E CONCEPÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO

*“Sob a pele das palavras há cifras e códigos”*  
(Carlos Drummond de Andrade – A Flor e a Náusea)

Conforme temos apresentado, historicamente, a presença da literatura na escola foi justificada de três modos: pelo seu potencial de transmitir ensinamentos morais, formar a identidade nacional e servir de modelo no ensino da língua pátria. Sem entrar no mérito da plausibilidade desses fins nem das sociedades que os produziu, certo é que a literatura, nesses diferentes contextos, cumpria um papel central no ensino. Na atualidade, porém, ela é destituída de qualquer “aura de grandeza” e mesmo de uma finalidade clara, frequentemente invisibilizada nos documentos oficiais e mutilada na prática de sala de aula (ZILBERMAN, 2012).

A atual Lei de Diretrizes e Bases, a LDB nº 9.394/96, ao referir-se ao ciclo final da educação básica, cita como objetivos a serem cumpridos não somente a preparação para o mundo do trabalho, mas também o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, Art. 35, inciso III *online*). Contudo, para o alcance desse objetivo, que também está na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como veremos a seguir, não se vislumbra um efetivo trabalho com o texto literário, que traz em si potencial para a formação crítica e humana.

A BNCC foi construída por muitas mãos, num período de grande agitação no cenário político brasileiro, que passava pelo processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (PT) e ascensão ao poder do então vice-presidente Michel Temer (PSDB), em 2016, seguida da eleição do presidente de extrema direita Jair Bolsonaro, em 2018. Essas mudanças impactam diretamente a gestação do documento que viria a ser a base da educação nacional. É de se esperar que um projeto de tal dimensão, concretizado num contexto de tantas instabilidades, concentre em si pontos positivos e também pontos negativos. Nas seções a seguir, entenderemos quais as determinações teóricas que embasam a BNCC, bem como a sua articulação com a Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96. Em seguida, discutiremos o texto da área de Linguagens do ensino médio, em particular o que diz respeito ao conteúdo de literatura, que, no documento, não é uma disciplina autônoma, mas integra o componente língua portuguesa.

### 3.1 A BNCC E AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO

Após anos de polêmicas discussões e veementes protestos, em sua terceira redação, é homologada em novembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular da educação infantil e do ensino fundamental, e em dezembro de 2018, a BNCC para o ensino médio. Dentre as críticas mais ferrenhas ao projeto de implantação da BNCC estava a denúncia de ilegalidade do documento. Os cultores desse argumento apresentavam duas razões: o primeiro deles é o de que a Base seria uma uniformização do sistema de ensino, o que vai de encontro tanto à Constituição Federal de 1988, onde se lê, no artigo 211 (BRASIL, 1988, *online*): “A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em sistema de colaboração, seus sistemas de ensino”, quanto à LDB (9.394/96), em seu artigo 8º, que diz: “A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996, *online*). A unificação, por meio da Base, feriria, assim, a autonomia dos poderes locais perante os sistemas de ensino.

Por outro lado, a defesa da criação de uma base nacional comum justificava-se nesses mesmos dispositivos legais. A LDB 9.394/96 previa:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio *devem ter uma base nacional comum*, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, *online*, grifo nosso).

E a Carta Magna, artigo 210, diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988, *online*). Contudo, e aí entra o segundo argumento de uma ala contrária à implementação da base, o caráter demasiado detalhista do texto não permitia lacunas para estados e municípios inserirem as demandas decorrentes das realidades locais, como se faz necessário para o efetivo cumprimento do fazer educativo. Desse modo, ressaltam, a Base confundir-se-ia com o próprio currículo. Ademais, além de representar uma ameaça à autonomia das instituições, o documento seria, em última instância, autoritário com relação ao próprio professor, outro fator que fere a LDB vigente no seu décimo quinto artigo, quando diz que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa.” (BRASIL, 1996, *online*).



O embrião da BNCC, porém, já havia sido gestado com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na virada do século. Os PCN para o Ensino Médio (PCNEM, 2002) já sinalizam que o ensino médio brasileiro estaria com uma estrutura considerada deficitária, e apontam tanto para a importância de uma base nacional comum como para a reformulação do ensino médio. Outra inovação do documento foi a organização do conhecimento por áreas, ao invés de disciplinas, estrutura essa que viria a ser consumada pela BNCC.

Uma das críticas mais contundentes feitas aos PCN diz respeito justamente à compreensão da literatura que a ele subjaz. Neles foi muito presente a orientação para o ensino de língua fundamentado nos gêneros textuais/discursivos. Nessa perspectiva, a literatura foi considerada um gênero dentre os outros gêneros, de modo que não lhe eram atribuídas especificidades para o ensino. Essa visão reducionista gerou não só críticas, mas resultou numa reação de um grupo de professores que gerou um outro documento, as *Orientações Curriculares Nacionais* (OCN) para o ensino médio. Além de sugerirem que o conteúdo de literatura deve aparecer de modo autônomo nas aulas de língua portuguesa, as Orientações Curriculares de 2006 apresentavam, com riqueza de embasamento teórico, uma proposta de ensino de literatura comprometida com a formação do leitor literário, tendo sido uma das defesas mais contundentes, em termos de documento oficial, do ensino de literatura.

Quinze anos depois do prenúncio dos PCN, isto é, em 2017, concretiza-se a reforma do ensino médio, no governo do então presidente Michel Temer. A instituição do Novo Ensino Médio se deu por meio de Medida Provisória, a MP nº 746/2016. Essa MP embasa a alteração da LDB 9.394, que passa a ter a seguinte redação no artigo 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, *online*).

A proposta dos itinerários formativos consiste na oferta diversificada de conhecimento, configurando a possibilidade de escolha do aluno conforme a área que mais o interessar. O problema dessa estrutura é que a oferta desses itinerários ficará limitada às “possibilidades do sistema de ensino”, ou seja, não havendo disponibilidade de pessoal para ministrar itinerários de diferentes áreas, os alunos não terão opções para escolha. Nataniel Mendes (2020), no artigo intitulado “BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras” observa ainda que

não há qualquer indicação de que o poder público deva assegurar a oferta de todos os itinerários, classificando esse fato como a faceta perversa no novo ensino médio.

Outra crítica ao modelo de itinerários formativos é o aprofundamento da fragmentação do conhecimento. Além de forçar uma “escolha” num período da vida em que as aptidões podem não estar muito definidas, esse condicionamento se dará num rol de possibilidades restrito, e isso ocorre por pelo menos duas razões. Primeiro, porque não lhe será dado conhecer a amplitude de caminhos que possibilite visão do todo, devido à limitação de oferta de itinerários formativos mencionada acima. Para Edgar Morin (2003), a visão do todo é imprescindível para a construção de saber, uma vez que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, o que ele classifica como a complexidade do saber (ver capítulo 2). Em segundo plano, essa escolha do aluno por um itinerário tende a ser limitada, defende Mendes (2020), pela sua realidade socioeconômica. Carente de outras visões de mundo, muitos jovens estudantes de escolas públicas oriundos de classes desfavorecidas socialmente sequer conseguem vislumbrar horizontes para além do que lhe é posto.

Assim, a implantação do novo ensino médio e da BNCC convida professores e pesquisadores de literatura a manterem o olhar atento, nos seus diferentes contextos de atuação, no intuito de não cederem aos condicionamentos que contribuem para a diluição e apagamento da literatura no currículo escolar.

O cenário até aqui apresentado parece fazer crer que apenas o esforço particular de cada profissional será capaz de manter acesa a perspectiva de ensino com vistas à formação do leitor literário, o que dá certo desalento. No entanto, entender melhor as marcas de constituição da BNCC nos ajudarão a melhor avaliar os seus propósitos e as suas escolhas. Veremos, na seção a seguir, as filiações da Base à proposta neoliberal na educação.

### 3.2 A BNCC E A AGENDA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

Os condicionamentos da BNCC e do novo ensino médio não estão isentos de motivações de cunho político. Faz-se necessário pontuar que a gestação de propostas de reforma na educação tem raízes mais profundas na década de 1990, quando líderes governamentais, em conformidade com políticas de outros países e impulsionada por órgãos como UNESCO e UNICEF inserem a educação brasileira numa agenda neoliberal com financiamento de grandes instituições, como o Banco Mundial, BIRD e Fundo Monetário Internacional (LIMA; SENA, 2020). Dois importantes marcos desse aparelhamento são a Conferência Mundial de Educação Para Todos (Jomtien-Tailândia, 1990) e a Declaração de Nova Delhi (1993), que originaram o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003). Nas palavras dos autores, “o Plano

Decenal de Educação para Todos (1993-2003) desenhou o perfil do currículo e alinhou os conceitos que orientam os processos e fins da educação escolar aos referenciais e objetivos da gestão empresarial.” (LIMA; SENA, 2020, p. 12).

Advêm dos referidos acontecimentos a inclusão de termos que se tornariam populares no meio educacional, tais como “gestão, flexibilidade, competências, habilidades, valores, atitudes, projetos, metas, indicadores” (LIMA; SENA, 2020, p. 12), que, na análise destes críticos, estão estritamente ligados ao mundo do mercado e demonstram o alinhamento definitivo do projeto de educação ao ideal neoliberal. Eles defendem ainda que, longe de serem meras escolhas inocentes sem implicações no cotidiano das práticas educativas, esse rol de conceitos associados à educação estabelece-se num contexto em que convergem vários outros eventos, como a integração da política de avaliação, de produção de material didático e apoio pedagógico e a política de financiamento, fator que fortalece essa escolha ideológica e “fecha o cerco”, impossibilitando outros percursos.

De acordo com Branco *et al* (2018), esse aparelhamento da educação básica se faz necessário pois se está diante de uma sociedade que necessita de um novo perfil de cidadãos. Diferente do trabalhador de que se tinha necessidade num modelo de exploração anterior (fragmentado, rotativo e que, portanto, poderia ser treinado rapidamente pela empresa), o trabalhador para a contemporaneidade precisa ser formado a longo prazo, pois dele são requeridas uma multiplicidade de habilidades, tais como “comunicação, abstração, visão de conjunto, integração e flexibilidade para acompanhar o próprio avanço tecnológico empresarial” (BRANCO *et al*, 2018, p. 28).

Essa instrumentalização com base em interesses financeiros torna a educação nada mais que uma máquina de produzir mão de obra para o mundo supracapitalista. Sob o emblema de “preparar os indivíduos para os enfrentamentos da contemporaneidade” está-se, em verdade, produzindo cidadãos para serem peças na engrenagem do capital. Treinados não para a convivência saudável com os bens materiais, mas para a sustentação de uma ordem selvagem que transforma o ter no ser.

Outra crítica levantada por Lima e Sena (2020) é a concepção de professor presente no bojo da BNCC e da BNC de Formação de Professores<sup>19</sup>. Nesse sentido, dizem:

Com a implementação da BNCC e BNC de Formação de Professores, temos na realidade, a imposição ideológico-prática dos ditames do capital com

---

<sup>19</sup> O texto de Lima e Sena aqui citado faz uma análise crítica tanto da BNCC quanto da BNC de Formação de Professores, homologado no mesmo período com o fim de, como o nome sugere, formar os professores segundo os fundamentos da BNCC.

convencimento geral da sociedade para a adequação da lógica da barbárie, assim como, o *esvaziamento da lógica da formação humana, o empobrecimento da formação geral de professores e estudantes e um recuo na reflexão crítica radical da sociedade*, que vai sendo substituída pela lógica do “aprender a aprender”. (LIMA; SENA, 2020, p.18, grifo nosso).

Para os autores, o “aprender a aprender” (DELORS, 1998), bem como os conceitos correlatos (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser) representam um esvaziamento da figura do professor, que passa a ter um papel menor no processo educativo. Para eles, a redução da dimensão do professor se faz sentir também pela concepção de professor reflexivo (Dewey, 1979), largamente inserida nos currículos dos cursos de licenciaturas. Essa concepção, pragmática, valoriza a experiência acima mesmo do conhecimento teórico: acredita que a formação do professor deve focalizar a dimensão prática, a reflexão na ação. Por conseguinte, os aspectos da história e da teoria da educação são postos em segundo plano, o que, mais uma vez, contribui para a desvalorização da profissão e relega a prática educativa à imediatividade, ao improvisado e à simplificação. Nas palavras dos autores:

Esta visão precarizada da formação docente, tão insistentemente reforçada na BNC de Formação, respalda o recuo (perigoso e trágico!) da teoria e da ciência nos cursos de formação de professores. Em nossa análise, esta alteração de rumo, também significa o reforço ao desprezo pela história como “produção econômica e cultural da existência humana” (CIAVATTA, 2014), colocando em ascensão, o subjetivismo e o relativismo (onde tudo é tratado como uma questão de ponto de vista, de perspectiva ou de lugar de fala), que tão bem caracterizam o pensamento pós-moderno (esse, aliás, muito afinado com os princípios neoliberais, ainda que muitos de seus intelectuais não percebam tais afinidades). (LIMA; SENA, 2020, p.25).

O subjetivismo e o relativismo na formação de professores, em detrimento da teoria e da ciência são particularmente nocivos para o professor de literatura, pois podem levar ao laxismo no trabalho com leitura literária, o que corrói as bases do que pode vir a ser uma abordagem que tenha como fins o desenvolvimento do letramento literário, por exemplo, que exige esforço interpretativo e efetivo trabalho com o texto, postura incompatível com uma visão permissivista que coloca em segundo plano o rigor teórico.

Ademais, o relativismo e o subjetivismo que parecem vigorar no tratamento de conceitos como arte, literatura, ética, estética, estilo deixam à deriva tais noções no texto, de modo que (para o bem e para o mal), podem ser mobilizados de modos diversos na prática de sala de aula. Contudo, não parece pacífico pensar relativamente a arte, a literatura, a ética, a estética se tomarmos como princípio uma máxima ouvida ou lida em algum lugar: “se tudo é poesia, nada é poesia”!?

Diante desse breve apanhado de aspectos que parecem mais ilustrativos referentes ao documento, passaremos a considerar em específico o componente Língua Portuguesa e nele, as menções à literatura, alvo das abordagens neste trabalho.

### 3.3 A LÍNGUA PORTUGUESA E O LUGAR DA LITERATURA NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

*“Passem de longe, bondes, ônibus”*  
(Carlos Drummond de Andrade – A Flor e a Náusea)

Uma das inovações da BNCC é a consolidação das áreas do conhecimento como princípio norteador da estruturação curricular. Embora seja uma orientação proposta desde a promulgação dos PCN (1998), com a BNCC a orientação por áreas é basilar. Esse modelo, contudo, além de abarcar os condicionamentos viciosos já apontados anteriormente, apresenta outros pontos negativos, ao lado de alguns aspectos positivos. Positivamente, tem-se a possibilidade de relacionar os conhecimentos, trabalhando-os em perspectiva interdisciplinar; negativamente, há o prejuízo da insuficiente exploração das especificidades de cada componente, em detrimento dos pontos de contato entre eles. De fato, a prerrogativa da interdisciplinaridade, se mal compreendida, pode levar ao trato negligente de aspectos importantes dos componentes curriculares. Vale lembrar que, assim como a contextualização e a relação entre os saberes, é imprescindível fazer chegar ao estudante do EM, com a complexidade devida, o repertório de “conhecimentos produzidos pela humanidade” (que, por sinal, é a primeira das dez competências gerais da Educação Básica). Desse modo, o agrupamento de disciplinas em áreas não deve vilipendiar as especificidades de cada uma delas.

No que concerne à área de Linguagens, formada pelos componentes Educação Física, Artes e Línguas Estrangeiras Modernas, além de Língua Portuguesa, o documento dedica a esta última um grupo específico de competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio, além das competências e habilidades comuns à área de Linguagens. Esse aprofundamento no componente de língua materna (além de retratar o fato de ele perpassar os três anos do ensino médio), reflete a compreensão da sua importância na formação dos sujeitos, que excede – por ser a língua o lugar de constituição do ser e das condições para a sua existência – a dimensão das outras linguagens. Com e pela língua são construídas as subjetividades, uma vez que pensamos e simbolizamos primordialmente com e por ela. Daí sua natureza intrinsecamente unida à do ser.

Todavia, a abordagem do aspecto linguístico ganharia maior vigor caso o documento dedicasse a devida amplitude ao tratamento da Literatura, essa que, por meio da língua, consegue mover, de modo tão singular, as esferas do ser. Em documentos oficiais anteriores, como nas OCN (2006), por exemplo, ao conteúdo de Literatura é dedicada uma reflexão em trinta e duas páginas; na BNCC, apenas dois parágrafos objetivam justificar a presença da literatura no currículo e orientar sobre possibilidades de trabalho com o texto literário em sala. Embora haja, dentre os campos de atuação descritos no documento um campo próprio para a abordagem de literatura, que é o Campo Artístico-Literário, consideramos por demais simplificada a abordagem acerca da literatura na apresentação do componente Língua Portuguesa, sobretudo num contexto em que sua necessidade é tão questionada. Discutiremos nos blocos a seguir aspectos referentes à presença/ausência da literatura na área de linguagens.

### 3.3.1 O lugar da literatura na BNCC do Ensino Médio

*“Façam completo silêncio/ Paralisem os negócios”*  
(Carlos Drummond de Andrade – A Flor e a Náusea)

Na apresentação do componente Língua Portuguesa da grade do Ensino Médio, a BNCC dedica não mais que dois parágrafos para tratar do ensino de Literatura. Isso, em comparação com documentos anteriores, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, lançado em 2006, representa um retrocesso na compreensão da importância do elemento literário para a formação dos sujeitos, bem como das especificidades da matéria, que demandariam um trato mais detalhado no documento.

Transcrevemos abaixo o que diz o documento acerca do ensino de literatura:

Em relação à **literatura**, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 499, grifo do autor).

O texto sinaliza pontos importantes no que concerne à presença da literatura no Ensino Médio, embora de forma muito concisa. Primeiro, chama a atenção para a necessária centralidade do texto literário nesta etapa, como afirma ser no Ensino Fundamental. Uma orientação curricular cuja centralidade esteja no texto literário exigiria fazer convergir para esse centro todos os pilares do ensino de língua (leitura, produção, interpretação e oralidade), o que se faz tanto possível quanto necessário, embora demande esforços por parte do professor no sentido de não perder de vista o ideal de formação do leitor crítico e criativo. Contudo, o texto não orienta como isso pode ser efetivado, o que torna a proposta demasiadamente vaga e, portanto, pouco razoável.

Outro ponto destacado pelo texto é o reconhecimento da simplificação didática do ensino de literatura: estudos referentes aos autores e às obras são frequentemente tomados por suficientes para dar conta da matéria. Além disso, a substituição da leitura da obra por outros gêneros, como suas releituras em filmes e séries são uma prática nas escolas, sob o argumento de que tais gêneros são mais acessíveis e atrativos. Ora, quando isso ocorre, a escola está não só legitimando como reproduzindo a ideia de que ler o texto original é desagradável e cansativo. Está também equiparando os diferentes gêneros e afirmando ser dispensável a leitura da obra, como se a leitura filmica de uma obra, por exemplo, tivesse o compromisso de reproduzi-la; desconsiderando também as especificidades da linguagem do cinema, as intenções de quem a produziu (em muitos casos, mercadológicas) e desprezando os ganhos que a leitura do livro pode proporcionar.

Importante frisar que o problema aí não está na leitura de outros gêneros, e sim na substituição de uns por outros. Cada gênero tem a sua especificidade e suas características próprias, de modo que a leitura de vários deles só enriquece a experiência de leitura. No entanto, imaginar que o filme ou a HQ produz os mesmos efeitos que a leitura, por exemplo, de um romance é um equívoco. Cada um desses gêneros traz particularidades ausentes um nos outros. Por exemplo, num filme o espectador não precisa imaginar as cenas, pois elas já são dadas; numa HQ a linguagem verbal é condensada para adequar-se ao espaço e ao formato do gênero, e a linguagem não verbal preenche lacunas textuais que num romance ficariam suspensas ou apenas sugeridas pelo estilo do autor ou pela maior ou menor complexidade das estruturas sintáticas. Assim, a interação com cada um desses gêneros tem objetivos bem diferentes, o que invalida a prática de tomar uns por outros.

Em outra perspectiva, podemos destacar aqui, corroborando com Cosson (2021), a compreensão de que, nessas práticas, supõe-se que a literatura é originária dessas outras linguagens, o que lhe conferiria um lugar aparentemente privilegiado (COSSON, 2021, p. 9).

De igual modo, embora haja identidade temática entre duas obras de gêneros diferentes, serão sempre duas obras diferentes, e, portanto, devem ser lidas conforme suas peculiaridades. Se num texto escrito analisamos as imagens criadas pelo autor, no filme, observaremos o posicionamento estratégico da câmera para flagrar determinada cena; na HQ refletiremos sobre a relação estabelecida entre a imagem e o texto verbal, e os sentidos que essa escolha pode suscitar.

A terceira consideração pontuada no trecho destacado diz que a escola deve intensificar o convívio do aluno com a literatura. No entanto, não especifica nem comenta tal afirmação. Intensificar o convívio com a literatura leva a pensar que a escola deve mobilizar ações para além da carga horária restrita da disciplina que possibilitem o contato do aluno com leitura, tanto no ambiente escolar, quanto fora dele. Algumas iniciativas isoladas em instituições públicas e privadas dão conta dessa demanda, com, por exemplo, projetos de círculos, rodas e redes de leitura, que promovem dinâmicas de acesso e compartilhamento de experiências leitoras entre jovens. Essas iniciativas, nem sempre ligadas às atividades curriculares da grade da disciplina, visam despertar o interesse e gosto pela leitura além de formar leitores proficientes por meio da troca de experiências dos sujeitos envolvidos.

A intensificação do convívio com a literatura pode se dar, inclusive, com a implementação de atividades que envolvam formas orais de expressão literária, que geralmente já fazem parte do cotidiano das pessoas, sob formas menos elaboradas. Contudo, como observa Cosson (2021), que analisou não só a BNCC do ensino médio, mas também a da educação infantil e a do ensino fundamental, a compreensão da literatura no documento está restrita ao escrito, um resquício de paradigmas tradicionais do ensino de literatura (ver capítulo 2 deste trabalho).

Ainda na perspectiva de definir, no documento, o que é o texto literário, no segundo parágrafo refere-se à literatura como “linguagem artisticamente organizada” e como texto construído por “arranjos especiais das palavras”. Vê-se, portanto, que foi considerado aí somente o seu aspecto estrutural, o que nos dá uma visão reduzida e esvaziada, uma vez que a circunscreve ao escrito e ao textual, reafirmando a ideia de herança histórica, “tesouro recebido do passado” (COSSON, 2021, p. 10). Não se leva em conta, por exemplo, a atividade literária como expressão da capacidade humana de fabular e de ressignificar a matéria da vida em linguagem.

Como consequência dessa concepção de literatura, podemos inferir que no texto da Base está subjacente a manutenção da perspectiva historiográfica do ensino: análise das rupturas e continuidades de características de estilo ao longo do tempo. Todavia, muito maior



aproveitamento se teria se fossem também consideradas suas possibilidades de manifestação na oralidade, além de reconhecidas suas potencialidades para tratar de questões éticas e de, pela representação, mover o indivíduo para realidades “antes insuspeitadas” e, assim, formar o sujeito crítico. O documento, que considera a juventude (ou as juventudes) como etapa privilegiada em que os sujeitos “intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter” (BRASIL, 2018, p. 481) não consegue por outro lado, projetar na literatura um lugar privilegiado para conduzir essas juventudes ao desenvolvimento dos aspectos citados.

A citação finaliza com a descrição do que seriam os efeitos da literatura. A única coisa dita a esse respeito (e reiterada nos períodos seguintes) é que a literatura “muda nossa visão de mundo” e que “amplia nossa forma de ver e sentir”. Mais uma vez fica a lacuna de uma abordagem mais profunda estabelecendo relação entre as possibilidades do texto literário e o que se pretende desenvolver no ensino médio. Ou será que essa mesma literatura da qual afirmam ser capaz de ampliar nossa forma de ver e sentir seria mero acessório no currículo de sujeitos que se encontram “diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida” (BRASIL, 2018, p. 481)?

Essas lacunas e vaguidões talvez sejam resultantes das muitas mãos que deixaram suas impressões na redação do documento e dos recortes e inserções que se foram tecendo a cada etapa de reescrita. Tais generalizações tornam as orientações para o ensino de literatura pouco suficientes, uma vez desprendidas do devido aprofundamento sobre suas implicações. Em resumo, a crítica aqui recai no fato de serem demasiadamente concentradas, sem desenvolvimento no texto da Base, o que parece denotar pouco apreço para esse aspecto do componente Língua Portuguesa, a risco de ser ele facilmente ignorado nos currículos. Talvez uma colcha de retalhos seja uma imagem representativa para o que queremos expressar, evidenciada pelas descontinuidades em algumas noções.

Contudo, na proposta de transversalidade, o documento dedica uma temática denominada Campo Artístico-literário. Será que na abordagem específica desse campo os autores apresentam fundamentos mais sólidos para o trabalho com literatura em sala? Na próxima seção nos deteremos na análise do Campo Artístico-literário e as competências e habilidades referentes ao componente literatura.

### 3.3.2 O Campo Artístico-literário na BNCC Linguagens do Ensino Médio

“*Sua cor não se percebe, suas pétalas não se veem*”  
(Carlos Drummond de Andrade – A Flor e a Náusea)

Além dessa insuficiente menção na apresentação do componente Língua Portuguesa, volta-se a tratar de literatura na descrição de um dos cinco campos de atuação, definidos pela BNCC para cada área do conhecimento. São eles: o Campo da Vida Pessoal, o da Vida Pública, o das Práticas de Estudo e Pesquisa, o do Jornalístico-midiático e o Artístico-literário. Para cada campo são discriminadas competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o ensino médio. Como nosso foco é o ensino de literatura, tomaremos o campo Artístico-literário para análise, a fim de apreender o que está delineado no documento para balizar o ensino de literatura. A redação do texto de descrição diz que:

No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, *videominutos*, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis. O que está em questão nesse tipo de escrita não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado. (BRASIL, 2018, p. 495-496).

O primeiro aspecto a ser notado está na denominação do campo (artístico-literário) que já sinaliza que, não obstante a irrisória e superficial menção ao tema “literatura” no componente Língua Portuguesa, ela ainda competirá o espaço, nas escolhas do professor, com as demais

expressões artísticas (pintura, dança, música, teatro etc.) e também com manifestações culturais locais, regionais, etc. O texto chega a mencionar que “está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição” [iniciada no ensino fundamental], mas, na continuação cita a produção de gêneros textuais/discursivos como resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários.

Cabe sinalizar, aqui, o risco real de a literatura tornar-se mero pretexto para a aprendizagem de tais gêneros. Eles podem ser mobilizados com o fim de consolidar a fruição literária e/ou compartilhar experiências de leitura, mas é preciso ter bem claro, nesse caso, quem está a serviço de quem, (se o foco é, de fato, compartilhar experiências de leitura ou simplesmente ensinar a estrutura do gênero trabalhado). Uma vez traçado o objetivo de formação do leitor literário, o compartilhamento de experiências de leitura e a sistematização do trabalho interpretativo são metas fundamentais, de modo que todas as estratégias mobilizadas devem tê-las como fim.

Outro aspecto a ser observado no texto é que a produção literária está sendo tratada sob duas perspectivas: primeiro do ponto de vista do aluno como receptor, depois, do ponto de vista deste como produtor. Assegura-se que a centralidade do processo de ensino é a formação do leitor literário e desenvolvimento da fruição, antes da formação de produtores desses textos. Contudo, quase nada se diz a respeito do leitor de literatura. Os poucos comentários tecidos são direcionados ao produtor de textos literários, quando se afirmam, dentre outras coisas, que é “uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais”. Vale ressaltar que, embora tais efeitos tenham sido atribuídos apenas ao produtor de literatura, poder-se-ia, plenamente, afirmar o mesmo acerca da experiência de leitura literária. Não somente o exercício de escrita literária é capaz de “produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade”; também o leitor, na condição de coautor, vivencia tal experiência diante das representações de tramas e dramas que são tão nossos quanto dos personagens retratados.

Parece-nos já ficar claro, desse modo, que a BNCC traz uma compreensão restrita do que possa significar o elemento literário para a formação dos sujeitos. A própria ideia de fruição, que aparece repetidas vezes, não é desenvolvida no texto, fazendo mesmo inferir que está sendo concebida como sinônimo de mero deleite. No entanto, a fruição não é senão o fruto do processo que envolve apropriação individual e compartilhamento de leituras, num processo de diálogo entre os leitores e o texto. Ou seja, exige esforço interpretativo e, por vezes, tensão entre diferentes possibilidades de interpretação.

Como documento norteador do novo modelo de ensino médio implementado no território nacional, tal lacuna desperta a preocupação de que nos currículos decorrentes dela, a literatura seja vista não como fundamental, mas como acessório que simplesmente poderá contribuir para a elevação da erudição do estudante, ou, como narra Colomer (2007), “um luxo supérfluo, algo próprio das elites sociais e abissalmente distanciado das necessidades da maioria da população” (COLOMER, 2007, p. 35). Outro risco é se incorrer ao erro do esvaziamento completo do seu sentido e sua relação com a vida, uma “muleta” para dar suporte a outras aprendizagens, como a dos gêneros do discurso. Nesse contexto, cabe questionar: se não for a meta da escola formar leitores literários, quem o fará?

### **3.3.3 As Competências e Habilidades para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**

A BNCC, que é organizada por áreas do conhecimento, define para cada área um grupo de competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o ensino médio. Para a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias são colocadas sete competências, descritas no quadro abaixo.

#### **COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1**

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

#### **COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2**

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

#### **COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3**

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

#### **COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4**

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Como se pode observar, o conjunto das competências para a área de Linguagens apresenta de modo predominante as expressões “práticas de linguagem”, “práticas sociais de linguagem”, “diferentes linguagens” e “práticas autorais (individuais e) coletivas”, enfatizando a compreensão de língua como prática, não como conhecimento enciclopédico sobre o qual se aplique a metalinguagem. A ênfase no aspecto identitário da língua, em nível individual e grupal, chama a atenção para a valorização da variedade linguística como valor inestimável do ensino, em detrimento do cultivo de uma norma padrão.

Dentre as sete competências, apenas a competência 6, por sua vez, pode ser lida como se referindo ao ensino de literatura. Nela se lê:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p. 488).

Como já notado anteriormente, a literatura concorre, na BNCC, com outras expressões artísticas e culturais (todas postas lado a lado) dentro da área de Linguagens. Importante observar que na competência específica, não há a citação do termo “literatura”, mas de expressões genéricas como “produções artísticas e culturais”, “linguagens artísticas” e “produções autorais individuais e coletivas”. Sobre esses objetos artísticos, diz-se que devem ser apreciados esteticamente. Essa apreciação estética, continua o documento, deve envolver a consideração de “suas características locais, regionais e globais”.

O texto fala, ainda, em mobilizar os conhecimentos sobre essas linguagens para dar significado e (re)construir essas produções de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. Não há, portanto, o objetivo claro de formação do leitor literário, pois a literatura, sequer citada, está diluída nas linguagens artísticas em geral e nas produções culturais. Resta observarmos se as habilidades estão alinhadas com esse ideal, uma vez que, como vimos expondo, o texto do documento no que se refere à literatura, apresenta um grande vazio, com descontinuidades e ideias vagas.

Todavia, embora a competência 6 considere a literatura no conjunto das demais produções artísticas e culturais, as habilidades do campo Artístico-literário referem-se quase exclusivamente à literatura. São listadas cinco habilidades específicas, que serão transcritas integralmente no quadro a seguir, dada a importância desse registro para a nossa análise:

### Quadro 3: Habilidades do Campo Artístico-literário na BNCC Ensino Médio

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.

(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

**Fonte: Elaborado pela autora com dados da BNCC (2018, p. 515).**

A primeira habilidade descrita (EM13LP45) trata da importância do compartilhamento de interpretações de um texto. Tal prática, muito cara ao processo de letramento literário, é imprescindível para a construção de sentidos literários do texto. É na comunidade de leitores, nesse caso, a sala de aula, que se dão as trocas que têm como efeito aguçar a percepção para a leitura literária dos textos.

A segunda habilidade cita eventos que podem ser organizados pela escola ou dos quais a escola pode eventualmente participar, visando dar concretude à experiência literária. São eles: saraus, mostras, festivais, feiras etc. Essas iniciativas são importantes para dar sentido ao que se produz em sala de aula, isto é, para fazer com que funcionem e tenham sentido para além da geração de uma nota com a qual o aluno será ou não aprovado. Quando as produções dos alunos ficam restritas ao confinamento da sala de aula, o seu único fim é servir de avaliação para o professor, prática que as torna artificiais e deslocadas da vida em sociedade.

A terceira habilidade enfatiza a necessidade da leitura do cânone, em especial da literatura portuguesa, com o fim de analisar as assimilações e rupturas entre as estéticas que constituem a literatura brasileira. Em tese, não há nenhuma nuance de novidade entre o que prevê essa habilidade e o que já é tradicionalmente praticado nas escolas: estudo da historiografia literária. A concepção de literatura aí está embasada em seus aspectos estruturais e o critério de seleção das obras para ensino é o fator estético-histórico. No entanto, vale salientar aqui a importância do estudo de aspectos históricos e estéticos da literatura para uma devida apreensão dos seus sentidos. A crítica que se faz a essas práticas neste trabalho é ao fato de, comumente, terem um fim em si mesmas, não estando atreladas à construção dos sentidos do texto, que, este sim, deve ter centralidade no processo.

A quarta habilidade, no mesmo sentido da anterior, se detém no critério estrutural do texto, dessa vez, os aspectos linguísticos e estilísticos que diferenciam os gêneros literários, outra prática também muito comum no ensino de literatura em moldes tradicionais. Vale enfatizar que o documento cita alguns gêneros como exemplo: a crônica, que é “apreensão pessoal do cotidiano”, o poema, “manifestação livre e subjetiva do eu lírico”, o romance “múltipla perspectiva da vida humana e social” e finaliza com a “literatura marginal e periférica” como se esse fosse um gênero que retrata “a dimensão política e social”.

Estranhamente, o texto da quarta habilidade (EM13LP48) ignora que a literatura chamada marginal ou periférica pode manifestar-se em qualquer gênero, inclusive nos três já citados anteriormente. Esse equívoco, por sua vez, decorre do fato de confundirem-se aí “peculiaridade estilística” com a atitude do autor diante de cada gênero citado. A manifestação livre e subjetiva

do eu lírico, por exemplo, é menos um aspecto estilístico do que uma atitude do autor. Como peculiaridade estilística dos poemas poderiam ser citados por exemplo as determinações formais (métrica, ritmo, rima) - quando é esse o caso -, a presença de figuras, a criação de imagens. Logo, a dimensão política e social, que é uma atitude do autor, pode aparecer na crônica, pois a “apreensão pessoal do cotidiano” pode abarcar essa dimensão política; pode aparecer no poema, como uma das possibilidades dessa “manifestação livre e subjetiva”; e pode aparecer no romance, dentro desse leque de “múltiplas perspectivas da vida humana”.

Por fim, a quinta habilidade apresentada pelo documento destaca a importância de analisar as relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários. Contudo, o objetivo desse movimento é apenas metalinguístico: “explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem e se retroalimentam”, ou seja, para adquirir um conhecimento *sobre* a literatura: sobre como ela se constitui enquanto discurso, dentre outros discursos.

Da análise desse conjunto de habilidades depreendemos que todas elas são relevantes no processo de formação do leitor literário. Contudo, enquanto as duas primeiras podem, mais diretamente, favorecer práticas de leitura potencialmente alinhadas com o propósito de letramento literário, as três seguintes (portanto, a maior parte delas), tratam de aspectos que, se tratados isoladamente, podem conduzir a práticas vazias, numa perspectiva completamente voltada para as práticas tradicionais de ensino de literatura, pautadas nos aspectos periféricos a ela: conhecimento sobre a história, os gêneros literários e a linguagem. Essas habilidades, frisemos bem, são úteis e necessárias ao processo de apropriação da linguagem literária, mas precisam estar vinculadas à meta central de contribuir com a construção de sentidos do texto, e não tomadas como um fim em si mesmas. O documento, contudo, não chama a atenção para este aspecto, de modo que podem parecer soltas, independentes.

Já a relação dessas habilidades com a competência 6, destacada anteriormente, também não fica suficientemente clara, pois as primeiras, se focadas em si mesmas, fundamentadas em saberes estanques, em nada poderão colaborar para a formação de leitores críticos e criativos ou para a dimensão do respeito às diversidades de saberes, identidades e culturas, como quer a referida competência.

Portanto, essa aparente dissonância evidenciada entre competência e habilidades, bem como as especificações do Campo Artístico-literário e as rarefeitas citações à literatura ao longo da abordagem de Linguagens, levam-nos a concluir que a BNCC não traz fundamentos sólidos que possam contribuir para uma mudança de paradigma no ensino de língua-literatura, antes, concorre para a manutenção do *status* estabelecido. Desse modo, à pergunta “De que modo a



BNCC de Linguagens do ensino médio pode favorecer o ensino de literatura na perspectiva de desenvolver o letramento literário?” respondemos que será preciso um esforço por parte dos sistemas e instituições responsáveis pelos currículos no sentido de interpretar e/ou ressignificar os pressupostos que embasam o documento completando os vazios nele existentes.

A seguir prosseguiremos à análise de quatro coleções de livros didáticos aprovados no PNLD 2018, a última edição do programa antes da homologação da Base. A análise do lugar da literatura, do repertório de textos e de como são lidos esses textos nessas coleções devem nos dar um panorama do direcionamento do ensino de literatura no momento em que a BNCC estava sendo homologada. Esses dados podem ser úteis no sentido de, eventualmente, serem comparados com os livros didáticos a serem publicados no formato do novo ensino médio, alinhados com as prerrogativas da BNCC. Em linhas gerais, observaremos como era o potencial para orientar o ensino no viés do letramento literário no momento em que a BNCC estava sendo homologada. Antes, contudo, de iniciarmos a análise, consideremos discutir acerca da natureza do livro didático de Língua Portuguesa, um pouco do seu histórico e o detalhamento de como buscaremos as respostas das nossas perguntas de pesquisa por meio da análise desses materiais.

## CONVERSA COM O LEITOR

Antes da Análise dos Livros Didáticos

#### **4 PODE O LIVRO DIDÁTICO PROMOVER LETRAMENTO LITERÁRIO? – À PROCURA DA POESIA**

Não é novo o empreendimento de utilizar o material didático como fonte de investigação para a obtenção de respostas acerca daquilo que está sendo praticado nas nossas salas de aula. São também amplamente discutidas na esfera acadêmica as muitas críticas que se faz a esse recurso didático tão ambivalente. A presença do livro didático no ensino médio como política pública data de 2004 (SILVA; PEREIRA, 2018), com a criação do PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio) que ofertou inicialmente livros de Língua Portuguesa e Matemática. Paulatinamente, essa oferta foi-se ampliando para as demais disciplinas. O PNLEM é o programa responsável pela regulação, seleção, aprovação e distribuição dos manuais, cumprindo, paralelamente, um importante papel formativo, envolvendo os atores do processo de análise desses materiais. (KLEIMAN, 2018).

Regina Zilberman (2012) remete o surgimento do livro didático à Antiguidade, mais precisamente, ao século IV a. C. com a “Retórica para Alexandre”, um manual dedicado ao ensino da arte de falar em público. Segundo a autora, durante muitos séculos, livro didático e manual de retórica se confundiram, e estes baseavam-se no conhecimento da língua e da literatura, o que leva a autora a classificar o livro didático como um gênero literário. Entre os séculos XVI e XVIII, com a expansão da imprensa, a produção de obras destinadas à escola se amplia, e após um longo período sob responsabilidade da Igreja, essa produção passa ao domínio do estado (século XVIII), mas permanece com o foco no estudo da linguagem verbal. O conhecimento da tradição literária, da retórica e da gramática eram essenciais à formação do cidadão. No século XIX, há a virada no sentido de privilegiar o ensino da língua nacional, em detrimento da língua latina ou de línguas estrangeiras, como o foi até aquele momento, mas sem perder a identidade da abordagem do mundo das letras.

Para Zilberman (2012), a ligação entre o livro didático e a literatura é visceral, chegando a afirmar que “o livro didático pertence à literatura, nasceu para difundi-la sob suas variadas formas [...] e por causa disso, converteu-se no paradigma repetido em outros campos do saber” (ZILBERMAN, 2012, p. 173). Outras duas características que estão na gênese do material didático são apontadas pela autora: a presença de textos aptos à formação ética e cultural da infância, ou, textos educativos; a fragmentação de livros, que, reunidos, formam o livro integral (o livro didático). O conceito de literatura manifesto nesse formato, diz a autora, isola o texto do livro, o que coloca a literatura, por assim dizer, fora da escola, condição essa que perpassa todo o século XX, “apesar das alterações de glossário e de base teórica” (ZILBERMAN, 2012,

p. 186). Uma consequência desse insulamento da literatura pela escola foi a sua elitização: primeiro, para fins de formação ética, depois, para ensino da língua nacional e alfabetização.

Ao longo do século XX, contudo, e principalmente na sua segunda metade, outros direcionamentos teóricos foram surgindo, com fins de responder ao insucesso da escola na tarefa de ensinar a ler e a escrever, que passou a ser evidenciado pelo resultado de avaliações nacionais e internacionais como Saeb (Sistema de avaliação da educação básica) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Nesse sentido, a difusão do estudo dos gêneros e dos estudos do letramento surgiam como um horizonte para práticas de ensino mais eficazes. Os PCN, lançados na virada do século XX para o XXI representam bem as inquietações do momento e a incorporação de novos meios para o fim almejado. Contudo, no que concerne à literatura, perpetuava-se o seu lugar à margem, com o agravante de ser agora concebido como (mais um) gênero do discurso, despindo-o, assim, da sua condição singular de linguagem (ZILBERMAN, 2012). Também os estudos do letramento surgidos naquele período “se apresentam como um fim em si mesmos, não mais como passagem para a literatura”, o que faz com que “a literatura permaneça inatingível às camadas populares que tiveram acesso à educação”, pois “agora ela não está em parte alguma” (ZILBERMAN, 2012, p. 194).

Vale salientar que desde a década de 1960, quando o livro didático de Língua Portuguesa passou a ser foco de pesquisas (BUNZEN, 2005) boa parte dos trabalhos trata justamente das deficiências de abordagem ao texto, um grande gargalo nas aulas de língua portuguesa. Vemos, por sua vez, que não faltam esforços para o seu aperfeiçoamento progressivo, de modo a atender às necessidades dos estudantes da rede pública do nosso território.

Segundo Egon Rangel (2020), desde que instituído o processo de Avaliação do PNLD, em 1996, as constantes reformulações dos princípios e critérios que têm orientado a avaliação do LD de Língua Portuguesa são, ainda, frutos da “virada pragmática”, que instituíram um novo modo de conceber a linguagem e também o ensino, questionando os pressupostos teóricos e metodológicos até então instaurados para o ensino de língua materna. A noção de discurso, em detrimento da de código e sistema “amplia significativamente o conhecimento disponível sobre os processos linguísticos de construção e reconstrução de sentidos” (RANGEL, 2020, p. 18). Na mesma perspectiva, a ideia de língua na dimensão do uso, traz à tona aspectos até então marginalizados dos estudos linguísticos e, conseqüentemente, do ensino. Protagonizado por diferentes personagens do cenário educacional, a Avaliação do PNLD tem o compromisso de fixar e cumprir valores, critérios e patamares de exigência “sempre em sintonia com a ‘virada pragmática’” (RANGEL, 2020, p. 24).

Tais considerações de Rangel estão publicadas numa das obras mais importantes já publicadas no Brasil sobre o perfil do livro didático de Língua Portuguesa. Trata-se da coletânea organizada pelas pesquisadoras Angela Paiva Dionisio e Maria Auxiliadora Bezerra intitulada “Livro Didático de Português: múltiplos olhares”, que teve sua primeira edição em 2002 com sucesso de vendas e foi reeditado em 2020 também em formato digital. A obra reúne artigos de importantes linguistas brasileiros que pontuam diferentes aspectos do ensino de língua materna cujas abordagens do livro didático são insuficientes ou ineficazes. Os autores dos capítulos, além de identificarem e exporem tais inconsistências, dão encaminhamentos para soluções. Ao longo da análise dos dados deste trabalho, porém, veremos que alguns dos problemas apontados pelos pesquisadores na referida obra persistem, como é o caso da abordagem insuficiente de textos poéticos e das confusões na construção de questões de compreensão de texto.

Em publicação mais recente, 2018, os professores e pesquisadores Simone Bueno Borges da Silva e Júlio Neves Pereira, da Universidade Federal da Bahia, organizam o “Reflexões sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa no ensino médio”, já referenciado no início deste capítulo. Em artigo sobre a leitura literária no livro didático, a professora Luciene Azevedo levanta o seguinte questionamento:

Se contamos com uma bibliografia consistente, com profissionais mais que qualificados que dedicaram suas carreiras à investigação da presença da literatura nos espaços escolares, se há não apenas diagnósticos apocalípticos, mas também investimentos em sugestões de opções de trabalho que reconhecem e enfrentam as dificuldades inerentes ao problema de que tratam, por que não conseguimos fazer com que essa excelência estenda-se também ao livro didático e, por tabela, aos professores e aos alunos, enfim, à essa ponta da cadeia de disciplinarização da literatura? [...] o que será que não estamos aprendendo? (SILVA; PEREIRA 2018, p. 188).

A inquietação de Azevedo, que, embora reconheça os avanços já alcançados em termos de sistematização e investimentos, reside no fato de problemas fundamentais concernentes ao LD, em particular, o conteúdo de literatura, perpassarem gerações. Na sua exposição, ela atribui esse descompasso do livro didático com relação ao conteúdo de literatura ao duplo objetivo que se espera alcançar do trabalho com literatura na escola: dar a conhecer a tradição cultural-literária e a preparar o aluno para a proficiência de leitura dessas produções. Para a pesquisadora, esses objetivos não são atingidos devido a dois fatores: a “padronização da apresentação dos conteúdos e atividades” e “a compartimentalização e excessiva disciplinarização dos conteúdos”, fatores esses que seriam obstáculos à formação da cultura

porque dificultam a “experiência de leitura crítica e prazerosa do texto literário” (AZEVEDO, 2018, p. 192).

Diante de tais impasses, a proposta de letramento literário, erigida por Cosson e Paulino (2009) apresenta-se como alternativa, dentro da proposta dos novos estudos sobre o letramento, conforme exposto no capítulo 2, responsável por colocar a literatura na escola numa integridade talvez nunca antes experimentada: devolvendo-lhe a “dignidade” de linguagem singular dentre as demais formas de expressão, ampliando-lhe o repertório, que não se restringe a um número reduzido de títulos consagrados e almejando oferecer a totalidade, em oposição à fragmentação que desde sempre perpassou a instrução escolar. O paradigma do letramento literário fomenta, assim, as esperanças de um ensino de literatura minimamente satisfatório, mas esbarra em outros fatores, um deles é o livro didático.

Cosson (2020) explica que o letramento não comporta um material de ensino específico, até porque não se limita a textos impressos. O repertório de trabalho para letramento literário pode abarcar

um filme ganhador de prêmios e um vídeo caseiro na internet; um *outdoor* em uma avenida e uma canção que toca no rádio; uma série televisiva e os vitrais de uma igreja; uma carta manuscrita trocada entre os avós e uma mensagem em forma de *slide* encaminhada digitalmente; uma notícia de jornal e uma memória de infância publicada em um blog; uma performance artística em um museu e as rimas do vendedor da feira de mangaio. (COSSON, 2020, p. 197).

A partir daí, reconhecendo as limitações do suporte didático, principalmente na sua capacidade de abarcar outros gêneros apenas de modo remissivo (por exemplo, a imagem de um *outdoor*, ou de uma página da internet, reconstituição das características de uma carta etc.) nosso intuito é verificar se e em que medida o livro didático reuniria atributos que lhe permitisse ser usado como suporte num contexto de letramento literário. Para essa análise foram selecionadas quatro coleções aprovadas no PNLD 2018, especificamente no que se refere ao conteúdo de literatura. As coleções escolhidas foram: Vivá Língua Portuguesa, Ser protagonista, Novas Palavras e Linguagem e Interação. Essa escolha se deu após breve análise de todas as coleções aprovadas, com o fito de constituir um *corpus* que apresentasse alguma diversidade: obras que parecessem já incorporar aspectos de inovação com relação às concepções de ensino de língua e literatura, ao lado de obras que aparentassem manter traços de permanência com relação às tendências mais tradicionais. Antes, porém, de dar início à análise, vale uma breve reflexão sobre o livro didático no contexto do novo ensino médio.

#### 4.1 O LIVRO DIDÁTICO DE LITERATURA – O NOVO CONTEXTO E OS VELHOS DILEMAS

Refletir sobre o livro didático do ensino médio torna-se ainda mais oportuno em tempos de “flexibilização” dessa etapa da educação básica, quando os estudantes, a partir de 2022, passam a ser formados pelo sistema de itinerários formativos. Como esses itinerários serão ofertados em função da disponibilidade de professores por unidade escolar, e não da demanda dos estudantes, decorre que boa parcela do alunado estará à mercê de um currículo deficitário, se pensarmos na necessidade de formação humana integral, sobretudo nessa etapa da escolarização. (SILVA; PEREIRA, 2018).

Nesse contexto de mudanças, o LD de Língua Portuguesa terá sua importância maximizada, uma vez que, pela leitura, em particular a leitura literária, o aluno entra em contato com os mais diversos assuntos, ligados às mais diversas áreas do conhecimento. Por isso, ainda que não legitimando a redução de oferta de disciplinas deveras importantes, esse fato faz-nos recordar do que diz Roland Barthes em “Aula” (1979) na sua exaltação à literatura como arsenal de muitos saberes. E, se a promulgação da medida provisória que institui o novo ensino médio pode ser pensada como um “excesso de socialismo ou de barbárie”, resta-nos atentar para o papel indisciplinar por excelência da literatura, conforme diz o autor:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). *Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie todas as disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.* [...] A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. [...] a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada em relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. (BARTHES, 1979, p. 16-17, grifo nosso).

O caráter enciclopédico da literatura, destacado por Barthes, evidencia um dos pilares que torna imprescindível a leitura literária na escola: ela é uma fonte de conhecimento. Mesmo não sendo essa a principal razão pela qual se defende a leitura de literatura (ver capítulos anteriores), o conhecimento enciclopédico que acessamos via literatura, dentro e fora da escola, pode complementar a formação escolar ou mesmo suprir lacunas dessa formação, garantindo um significativo ganho cultural. A despeito disso, o que se pode vislumbrar através do livro

didático de literatura é apenas uma amostra, uma bússola, pois a imersão no universo literário dependerá enormemente do modo como é conduzido o ensino de literatura com e para além do livro didático.

Nesse sentido, vale assinalar que, nesta análise, nos eximiremos de algumas reflexões a nosso entender já fartamente apontadas em diversos trabalhos, como por exemplo, a fragmentação dos textos no livro didático. Compreendendo o LD como um material de suporte para que professores e alunos entrem em contato com o universo da literatura, parece-me inconcebível pretender que ele abarque obras completas, considerando que o mundo literário comporta textos de extensões muito variadas, de poemas com apenas três versos, como o “Cota zero”, de Drummond, a romances com quinhentas páginas, como o “Grande Sertão: Veredas” de Guimarães Rosa. Para que o LD atenda a prerrogativa da não fragmentação, deveria comportar apenas poemas e contos curtos, deixando de lado as narrativas e textos líricos e dramáticos de maior extensão?<sup>20</sup>

Outra crítica recorrente são as ausências ou a pouca presença de determinados segmentos literários, ou a supremacia de um grupo consagrado de autores. É fácil depreender que a opção pelo cânone é um lugar de conforto para os autores de livros didáticos, pois se trata de textos que sobreviveram ao tempo, gozando da garantia de se saber que têm muito o que ensinar. Porém, compreendemos que alguns segmentos permaneceram e permanecem omitidos dos manuais por questões ideológicas, como por exemplo, a literatura feminina, a literatura escrita por autores negros e a literatura indígena, grupos esses pelos quais, com justiça, tem-se empenhado esforços para reverter esse estado de coisas. Por isso, essa crítica faz todo o sentido se pensarmos na necessidade de diversificação de dicções e de formas de expressão para uma formação literária ampla e crítica.

Todavia, mais do que a presença ou ausência de tais segmentos, talvez seja de maior proveito focar no modo como são apresentados e lidos, quando aparecem, pois, não obstante a importância de ser o livro didático uma “vitrine” onde devam figurar representações das mais significativas expressões literárias dos povos, que dizer da abundância quantitativa com ausência de suporte que aponte os caminhos para uma devida abordagem e exploração do repertório literário desses textos? Sim, sempre há a mediação do professor entre o livro e o

---

<sup>20</sup> Essa observação sobre a fragmentação está entendendo por fragmento, por exemplo, a apresentação de um ou mais capítulos de um romance, um ou mais cantos de um poema épico, uma ou mais cenas de uma peça de teatro. Em virtude da impossibilidade de apresentar a totalidade de textos de grande extensão, defendemos que o fragmento bem recortado pode funcionar como motivação para a busca da leitura do todo. No entanto, se o fragmento é por demais reduzido e não tem por princípio fomentar a leitura da obra integralmente, mas extrair elementos para outros tipos de abordagem, é, deveras, pernicioso.



aluno, mas, que dizer do professor que tenha no livro didático a sua fonte mais acessível ou mais confiável de pesquisa, ou mesmo do aluno cuja escola ou município não dispõem de biblioteca, e o livro de português seja a única “janela” para o mundo da leitura literária? Nesses casos, para que se dê o letramento literário, se faz indispensável que o LD apresente questões e encaminhamentos que os auxiliem na construção dos sentidos dos textos, em outras palavras, que lhes ofereça as trilhas para o encontro com a “chave” que possibilitará, mais que somente ler, ter uma experiência de leitura literária.

Por fim, apesar das polêmicas quanto à pertinência ou não do livro didático, ele é uma realidade nas nossas escolas. O processo de elaboração e avaliação mobiliza uma série de profissionais e fomenta importantes discussões no cenário acadêmico, sem contar o investimento financeiro despendido em cada etapa, da seleção à distribuição. Quanto ao seu uso efetivo, podemos considerar, a título de ilustração, dois cenários extremos: contextos nos quais ele é utilizado por professores e alunos às vezes como única fonte acessível de leitura, e outros em que é armazenado nos porões das escolas até que chegue o período de serem substituídos por novos, quando são, então, descartados. De certo que um e outro cenários são indesejados, uma vez que o livro didático é um dos suportes a serem utilizados em sala. No primeiro quadro, a supervalorização do manual torna os atores do ensino-aprendizagem seus reféns, impossibilitados, inclusive, do distanciamento para apreciação crítica; no segundo quadro, tem-se, além do desperdício de recursos financeiros nele investidos, a perda de possibilidades de enriquecimento de algum aspecto das aulas (explanação do conteúdo, expansão do repertório de leituras, questões para discussão, ideias de projetos), afinal de contas, suas limitações não são determinantes, de modo a legá-los ao total descrédito.

Explicitados os pontos que não serão o alvo da abordagem deste trabalho, passo a expor os critérios da nossa análise.

#### 4.2 LETRAMENTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO – UMA ANÁLISE DO LUGAR DA LITERATURA, DA SELEÇÃO DOS TEXTOS E DOS MODOS DE LER PROPOSTOS EM OBRAS DO PNLD 2018

Não há dúvidas de que o trabalho com vistas ao desenvolvimento do letramento literário só pode ser plenamente apreendido na prática, na dinâmica de leitura e discussão que se vão construindo durante as aulas e fora delas. No entanto, pretendemos flagrar no MP o seu potencial de encaminhar o professor e o aluno a uma leitura que conduza ao letramento literário. Isso será feito a partir da análise de três fatores:

1 - *o lugar que a literatura ocupa nos livros didáticos*, que é decorrente da concepção de literatura adotada e de como ela se situa no arranjo discursivo do próprio livro;

2 - *a seleção dos textos*, no que diz respeito a gênero, período (se pertence a escolas anteriores ao Modernismo, onde se localiza boa parte do cânone, se pertencem ao Modernismo ou à literatura contemporânea) e os temas predominantes nos textos selecionados (se majoritariamente temas universais ou temas locais), de modo a observar quais critérios conduzem o repertório presente nos livros;

3 - *os modos de ler praticados*, entendendo que, tanto mais diversificados forem, mais possibilidades são ofertadas a alunos e professores de construir os sentidos literários dos textos.

Com isso, pretendemos responder às questões que norteiam essa análise: 1. *Qual o lugar da literatura nos LD?* 2. *Quais leituras são propostas para o estudante do ensino médio pelos LD?* e 3. *Como são lidos os textos propostos pelos LD?* O procedimento de análise adotado para cada categoria é, respectivamente:

- 1- análise da disposição do conteúdo literário na obra, evidenciado no sumário, bem como do que dizem os autores no texto de apresentação da coleção;
- 2- análise do conjunto de textos que compõe o manual, especificamente os textos da seção de literatura (as coleções em que haja essa separação) principalmente no que se refere ao gênero, ao período de produção e aos temas neles retratados;
- 3- análise das orientações e atividades sugeridas para abordagem dos textos.

A primeira pergunta pretende verificar se a literatura aparece como constituinte essencial ou acessório; se está no centro ou se lhe resta a margem; se é protagonista, coadjuvante ou figurante no conjunto da proposta de ensino de português. Na segunda questão, a partir de dados numéricos que darão o perfil geral do repertório dos livros didáticos, flagraremos quais leituras estão sendo propostas para assim verificar em que medida há permanências ou diversidade de critérios, uma vez que o letramento literário deve ser exercitado mediante textos de diferentes densidades estéticas e temáticas. Na terceira questão, que gera a terceira categoria de análise, ao analisar as proposições das atividades, verificaremos se elas mobilizam leituras do *texto*, do *contexto* ou do *intertexto* contribuem para o desenvolvimento do letramento literário. O objetivo é identificar quais são os direcionamentos de leitura adotados pelos livros didáticos.

A leitura literária pode ser tanto mais proveitosa quanto melhor explorada for no processo de interpretação. Para o letramento literário, tanto é necessário que se tenha um repertório de textos com diferentes densidades – o que, em certa medida, implica diversidade de gêneros, de estéticas e de temáticas – como é crucial a abordagem que se faz dessas leituras. Na terceira seção de análise observaremos o perfil das questões presentes nos livros: se solicitam que os alunos identifiquem informações explícitas, se pedem que sejam feitas inferências a partir da leitura, se trabalham unicamente o universo linguístico ou se abordam também o universo contextual e intertextual ou, ainda, se há uma articulação entre esses modos de ler o repertório literário. De acordo com o paradigma do letramento literário, o papel do professor nas aulas de literatura deve ser equiparado ao de um arquiteto, que projeta a estrutura que deverá ser construída pelo aluno. Assim sendo, para que os LD estejam a serviço do letramento literário, espera-se que forneçam o terreno para o planejamento dessa arquitetura. Será isso possível?

#### 4.2.1 Como será feita a análise dos livros didáticos

A análise dos dados comporá o bloco denominado “Clímax”, quando, enfim, serão apresentados os dados catalogados nos LD. Esse bloco será composto por três capítulos. Neles, faço uma espécie de demonstração das etapas que devem ser seguidas na leitura de textos literários em sala<sup>21</sup> (COSSON, 2014, 2020), a saber: **antecipação** – operações que o leitor realiza antes de penetrar na leitura de fato, a partir da análise dos aspectos paratextuais, como capa, título, imagens, cores, etc.; **decifração** – contato efetivo do leitor com os signos linguísticos, decodificação das palavras e frases que compõem o texto; **compreensão** – identificação das informações contidas no texto, na sua superfície; **interpretação** – encontro do que é dito no texto com as experiências de mundo do leitor e com as experiências de outros leitores, construções de inferências de sentido; **extrapolação** – deslocamento do mundo do texto lido para a criação de outro texto, resultante da leitura do primeiro.

De acordo com Cosson (2014), embora tais etapas sejam concebidas como sequenciais, pode não ser perceptível o momento de transição entre uma e outra. Assim, o leitor pode, por exemplo, no mesmo instante em que entra em contato com o signo linguístico (decifração),

---

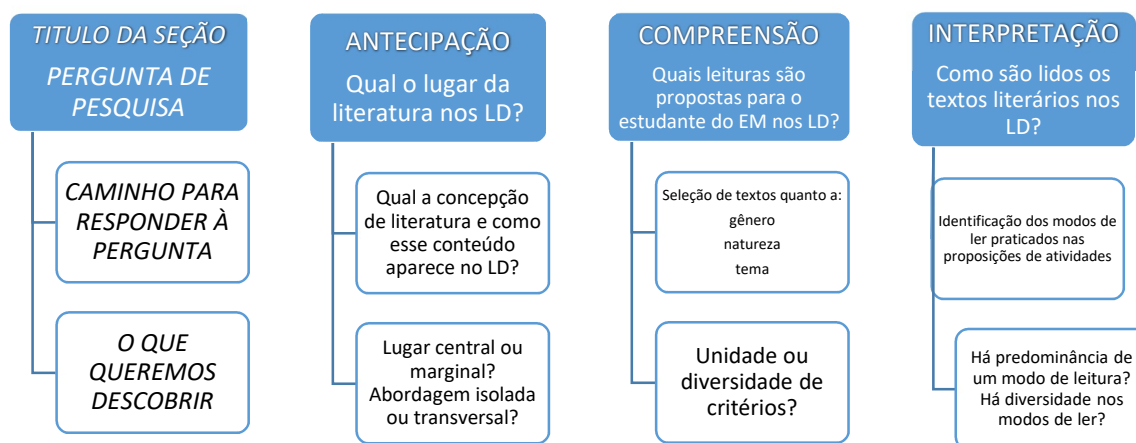
<sup>21</sup>Outros autores tratam dessas etapas de leitura, cito o professor Rildo Cosson devido à filiação teórica adotada neste trabalho.

ativar seus conhecimentos de mundo, estabelecer relações com experiências prévias vivenciadas ou observadas, e fazer inferências de sentido (interpretação).

No paradigma do letramento literário, a aproximação e a penetração no microuniverso do texto (entendido como o composto entre a materialidade do texto + contexto + intertexto) é imprescindível para que se efetive a chamada dimensão formativa da leitura. É conduzindo o aluno até a etapa de interpretação que se concretiza o caráter social da leitura, pois ela, a interpretação, nunca é uma operação individual, mas é fruto da relação texto-leitor com o mundo e com outros leitores.

Doravante, essas etapas de leitura darão nome aos capítulos, que configuram as categorias de análise. O fluxograma abaixo ilustra como serão trabalhadas essas categorias apresentando as perguntas que devem ser respondidas em cada seção (balões superiores), o caminho para se chegar à resposta (balões intermediários) e o que pretendemos descobrir com tais respostas (balões inferiores).

**Figura 1 - As Categorias de Análise dos Livros Didáticos**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

Conforme mostra a ilustração, na análise dos livros didáticos encenaremos três das cinco referidas etapas de leitura. Serão elas: antecipação, compreensão e interpretação. Considerando que a decifração e a compreensão comumente se dão num movimento concomitante, condensamos essas duas etapas fazendo-as constituir uma única categoria de análise. A seguir, explicito como se procederá a análise em cada capítulo.

- 1- **Antecipação** (capítulo 5) - Na análise dos livros, observaremos, no texto de apresentação da coleção, o trecho que faz referência à literatura, buscando apreender qual a **concepção de literatura** adotada pelos autores; a **disposição do conteúdo de literatura**, identificando se é uma seção à parte ou se é abordada de modo transversal, integrado aos conteúdos de análise linguística, a fim de tecer leituras preliminares dessa disposição; e os **títulos de cada capítulo e/ou unidade**, que sinalizam o tipo de abordagem adotada pelo manual: se privilegia a *periodização cronológica* de estilos de época, se *a via dos gêneros* (conto, crônica, poema, canção, romance, etc.), *a abordagem de assuntos* (o amor, a nação, temas sociais), ou outro. O quadro que sintetizará as informações dessa etapa da análise será como a representada abaixo:

**Quadro 4: Modelo de Quadro para expor dados da Categoria 1**

	<i>Volume 1</i>	<i>Volume 2</i>	<i>Volume 3</i>
<b>Identificação da unidade e/ou capítulo</b>	<i>Títulos das unidades e/ou capítulos</i>	<i>Títulos das unidades e/ou capítulos</i>	<i>Títulos das unidades e/ou capítulos</i>

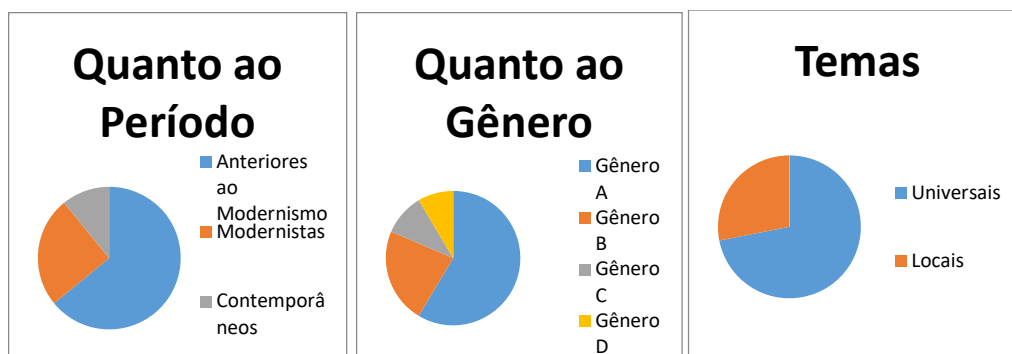
Fonte: Elaborado pela autora.

- 2- **Compreensão** – Esse capítulo será destinado à observação de aspectos da **seleção dos textos** presentes nos LD. Para isso, buscaremos traçar um perfil geral com representação em gráfico quantificando três categorias: quais **gêneros** aparecem com mais frequência (letra de canção popular, poema, contos, crônicas, fragmentos de romances, outros); qual **o período literário ou escola literária à qual pertencem** os textos, se há predominância de textos enquadrados nos períodos anteriores ao Modernismo, se textos modernistas (quando se instaura uma quebra no modo de conceber a arte) ou textos contemporâneos (produções situadas da segunda metade do século XX, década de 1960 até a atualidade)<sup>22</sup>; quais **temas** são predominantes nos livros, se há preferência pelos chamados temas *universais*, que refletem sobre o humano em relação consigo mesmo e com o outro (amor, solidão,

<sup>22</sup>A escolha do Modernismo como demarcador temporal para situar a presença de textos no livro didático se dá pelo fato de ser esse movimento um divisor de águas da produção estética na historiografia literária, como pretendeu a Semana de Arte Moderna. A ideia inicial foi separar o repertório em dois grupos: anteriores ao Modernismo e posteriores ao Modernismo. Como, porém, esse movimento conta com uma produção vasta e já bastante diversificada em suas três fases, criamos uma terceira categoria para sinalizar a presença da literatura contemporânea (produções da década de 1960 até os nossos dias), visto que nesse período (década de 1960 para cá) a sociedade passou por mudanças sociais relevantes que, de algum modo, estarão refletidas na produção literária do período.

inveja, morte, condição humana, redenção) ou temas *locais* (por temas locais entendamos os temas ligados às questões nacionais, reflexões de cunho social, decorrentes de demandas do contexto sociocultural de produção das obras)<sup>23</sup>. A representação dos resultados obtidos nessa categoria será demonstrada em gráficos como ilustrado abaixo:

Figura 2 -Modelo de Gráficos para expor os Dados da Categoria 2



Fonte: Elaborado pela autora.

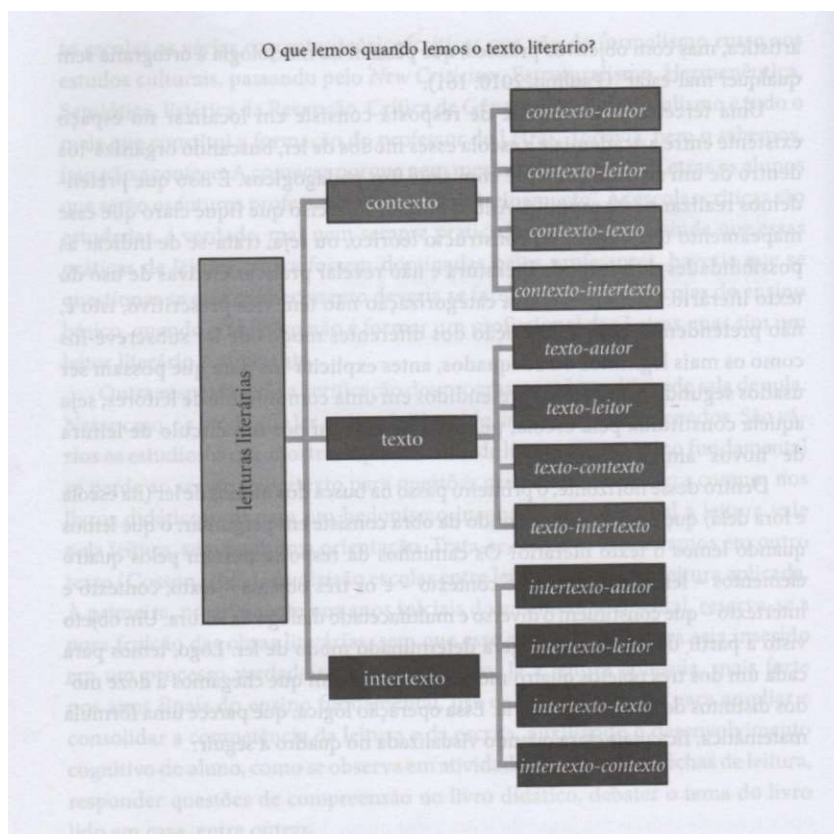
3- **Interpretação** – No capítulo *Interpretação* o foco da análise serão as questões apresentadas nos manuais acerca das obras literárias. Será o momento de observar quais os **modos de ler** predominantes nas atividades, se as leituras do *texto*, se as leituras do *contexto* ou as leituras do *intertexto*. Esses modos de ler estão sistematizados em “Círculo de leitura e letramento literário” (2014b), quando Rildo Cosson apresenta uma proposta de ler literariamente que estaria entre os modos da academia e os da escola. A partir da pergunta: “O que lemos quando lemos o texto literário?”, ele chega a um conjunto objetivo de doze **modos de ler**, decorrentes da conjunção entre os quatro elementos da leitura (leitor, autor, texto e contexto) e os seus três objetos (texto, contexto, intertexto). Embora na nossa análise não sejam consideradas as subclassificações de cada grupo de leituras, vejamos, resumidamente, cada um dos doze modos de ler:

a) as *leituras do texto* compreendem: abordagem sobre o estilo do autor presentes na obra (**texto-autor**); abordagem sobre os efeitos da leitura no leitor (**texto-leitor**); leitura dos elementos paratextuais da obra e como elas contribuem para

<sup>23</sup> Em casos de textos que imponham dúvida quanto ao tema principal abordado, será considerado aquele para o qual o livro didático aponta no direcionamento das atividades ou da reflexão teórica.

- a construção dos sentidos do texto (**texto-contexto**); leitura de como os recursos linguísticos são apresentados no texto (**texto-intertexto**);
- b) as *leituras do contexto* dizem respeito a: relação da obra literária com a vida do autor (**contexto-autor**); pontos de comunhão entre a obra e a história de vida do leitor (**contexto-leitor**); procura no texto do que é dado pelo contexto já conhecido – obra como confirmação do que já se sabe (**contexto-texto**); leitura da obra como meio para conhecer ou discutir questões da sociedade (**contexto-intertexto**);
- c) as *leituras do intertexto*: referem-se à identificação dos rastros da formação intelectual do autor na obra produzida (**intertexto-autor**); referências a outras obras que compõem a tessitura da obra lida (**intertexto-texto**); aproximação da obra lida a outras obras já lidas pelo leitor – conexão com a história de leitura do leitor (**intertexto-leitor**); identificação de como as marcas abstratas dos gêneros e dos estilos de época são concretizados na obra (**intertexto-contexto**). A ilustração abaixo explica como se fez o arranjo desses modos de ler.

**Figura 3: Modos de ler o Texto Literário**



Fonte: COSSON (2014b, p. 72).

O autor explica que a perspectiva pela qual se lê determina os modos de leitura. Ele reitera, ainda, que grande parte dos desencontros nas expectativas de leitura do professor com relação ao aluno reside na diferença dessas perspectivas entre um e outro, por exemplo, o professor espera uma leitura pela via do contexto, e o aluno lê pela via do texto. No entanto, é importante ressaltar que todas as leituras são igualmente válidas e concorrem para a construção dos sentidos, por isso é imprescindível que se explore não apenas um desses modos, mas se experimente passar por todas essas possibilidades, visando uma interpretação tanto mais rica quanto possível, cientes, também, de que alguns textos são mais propícios a um determinado modo de leitura que outros. Nessa categoria os textos serão analisados por temáticas, ou seja, de cada coleção destacamos uma amostra de cada uma das três temáticas adotadas (a serem explicadas no capítulo 7). O quadro que utilizaremos para expor os resultados da categoria 3 é o seguinte:

**Quadro 5: Modelo de Quadro para expor os Dados da Categoria 3**

TEMÁTICA	VOLUME	TOTAL DE PROPOSIÇÕES ANALISADAS	NÚMERO DE PROPOSIÇÕES POR MODALIDADE DE LEITURA		
			Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
<i>Temática 1</i>	<i>Identificação do volume</i>	<i>Número de proposições</i>	<i>Nº de ocorrências</i>	<i>Nº de ocorrências</i>	<i>Nº de ocorrências</i>
			<i>Leituras do texto</i>	<i>Leituras do contexto</i>	<i>Leituras do intertexto</i>
<i>Temática 2</i>	<i>Identificação do volume</i>	<i>Número de proposições</i>	<i>Nº de ocorrências</i>	<i>Nº de ocorrências</i>	<i>Nº de ocorrências</i>
			<i>Leituras do texto</i>	<i>Leituras do contexto</i>	<i>Leituras do intertexto</i>
<i>Temática 3</i>	<i>Identificação do volume</i>	<i>Número de proposições</i>	<i>Nº de ocorrências</i>	<i>Nº de ocorrências</i>	<i>Nº de ocorrências</i>
			<i>Leituras do texto</i>	<i>Leituras do contexto</i>	<i>Leituras do intertexto</i>

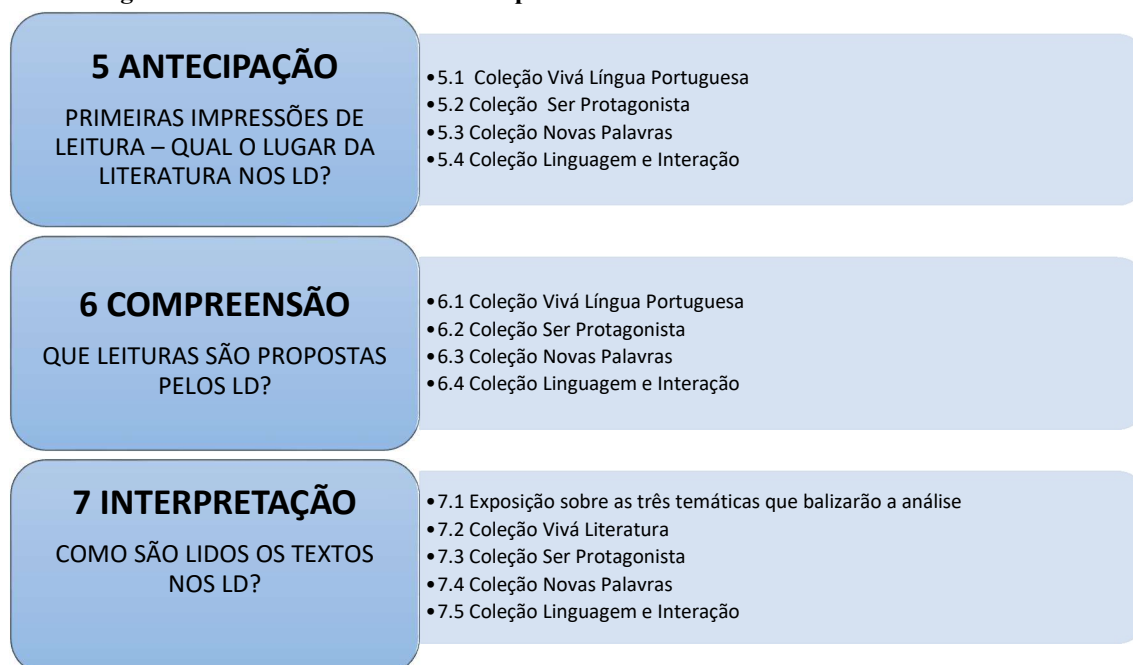
Fonte: Elaborado pela autora.

Em suma, a análise dos modos de ler presentes nos LD e/ou nas instruções dos MP pretende identificar se há diversificação de estratégias ou predominância de um ou outro modo, o que reduz as possibilidades de construção de sentidos, visto que, no processo de letramento literário, quanto mais diversificadas as perspectivas de leitura, mais sentidos podem ser suscitados. Para essa análise serão analisados os blocos de atividades relacionados a cada texto escolhido, por isso, pode haver variação no número total de proposições analisadas em cada coleção.



A seguir, diagrama de como estão divididos os capítulos com a leitura/análise dos manuais.

**Figura 4: Como estão divididos os capítulos de Análise dos Livros Didáticos na Tese**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

Como se pode observar no diagrama, cada capítulo de análise será dividido em quatro seções, uma para cada coleção. Cada seção apresentará os gráficos ou quadros dos achados ali registrados seguidos dos devidos comentários. No capítulo 7, a primeira seção é dedicada a uma exposição sobre as três temáticas sob as quais foram selecionados os textos em cada coleção. No capítulo 5, de “Antecipação”, como o próprio nome sugere, serão feitas “previsões” a partir dos dados obtidos. Previsões essas que podem ser confirmadas ou não nos capítulos subsequentes da análise. Por isso, sempre que necessário retomaremos, nos capítulos 6 e 7, antecipações feitas no capítulo 5, seja para marcar a confirmação ou o contraste com novos dados obtidos.

Os capítulos a seguir apresentam a análise dos dados dos manuais em cada uma das categorias de análise.

## CLÍMAX (PARTE 2):

*Análise dos Livros Didáticos*

## **5 ANTECIPAÇÃO - PRIMEIRAS IMPRESSÕES DE LEITURA: QUAL O LUGAR DA LITERATURA NOS LD?**

Neste capítulo apresentaremos o que dizem autores dos LD e como estão dispostos os conteúdos literários nas coleções alvo desta análise. Com o objetivo de identificar como está delineado o lugar da literatura em cada coleção, destacaremos o que é dito pelos autores acerca da literatura na apresentação do volume, a disposição do conteúdo de literatura em meio às abordagens de língua, a divisão de unidades e capítulos e os respectivos títulos que recebem, no intuito de fazer antecipações referentes ao tratamento dado à literatura. Vale frisar que se trata de uma leitura preliminar, que pode ser confirmada ou não quando da análise dos demais aspectos (capítulos 6 e 7).

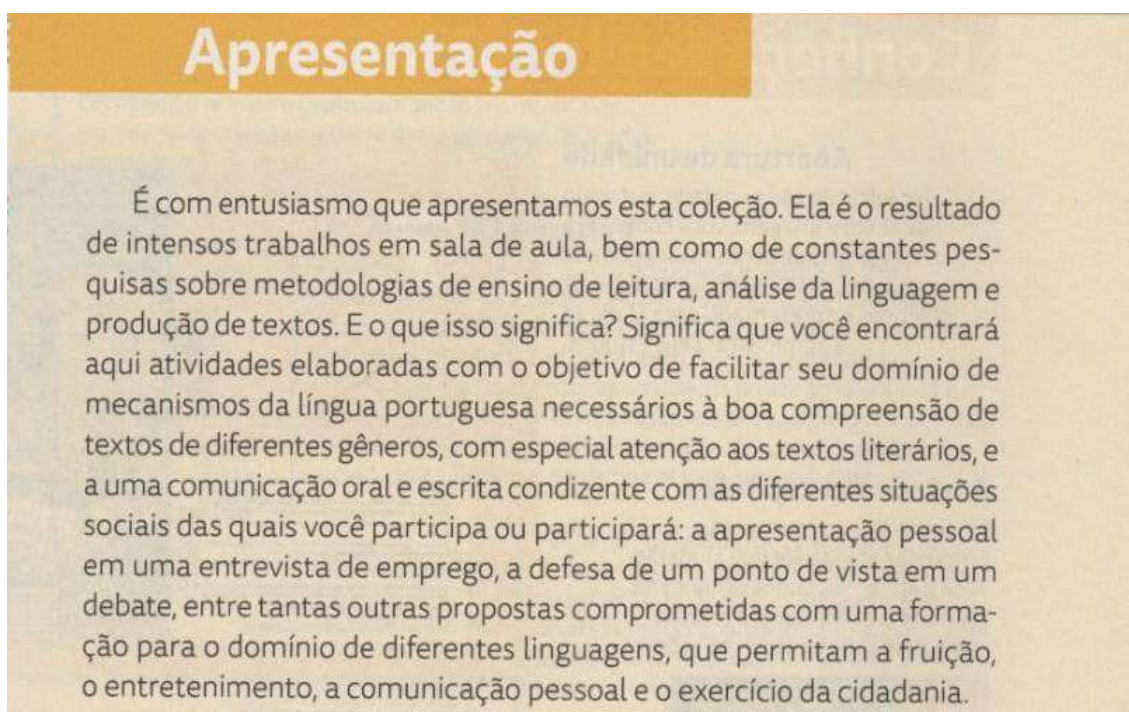
A leitura prévia da voz dos autores da coleção servirá, nesse primeiro momento, para fazermos antecipações a respeito da abordagem adotada pela obra. Em cada coleção destacaremos pontualmente o/os trecho/s em que eles se referem ao ensino de literatura, para entender em que perspectiva pretendem trabalhar os conteúdos literários. É de se esperar que a fala no texto de apresentação seja bastante genérica, visto que se trata de um texto direcionado aos alunos. Todavia, não excluimos a possibilidade de o próprio professor poder utilizar tais colocações como uma das balizas no momento da seleção dos livros didáticos. Ademais, entendemos que, nesse primeiro passo da análise, toda e qualquer conclusão será preliminar e especulativa, pois apenas a visão do conjunto, após percorrermos todas as etapas da análise (capítulos 5, 6 e 7) poderá dar clareza das escolhas teóricas e metodológicas de cada coleção na abordagem dos LD.

Além da leitura do texto de apresentação, consideraremos a análise do arranjo dos temas e do modo de nomeá-los, que podem dar pistas com relação à abordagem que deles será feita. Por exemplo, o livro pode trazer o estudo da literatura separado do estudo de gramática; pode apresentar um enfoque integrado desses dois aspectos; pode trazer a literatura como mote para o estudo da gramática e para a produção de textos etc. Outro aspecto que será observado é o viés de abordagem da literatura: se ela será abordada pela via historiográfica, se o fio condutor será o estudo de gêneros ou, ainda, se o LD trabalhará a literatura a partir de temas geradores. Cada um desses arranjos e dessas escolhas dos autores servirá para levantarmos expectativas quanto ao modo de abordagem da literatura na coleção. Expectativas essas que, como afirmamos acima, podem ou não ser confirmadas nas etapas posteriores da análise.

## 5.1 O LUGAR DA LITERATURA NA COLEÇÃO *VIVÁ LÍNGUA PORTUGUESA*

A coleção *Vivá Língua Portuguesa* é uma publicação da editora Positivo, de Curitiba - PR. Está dividido em unidades que são compostas por duas seções: *Língua e produção de texto*, que abarca as subseções “Conhecimentos linguísticos”, “Interpretação de texto”, “Produção de texto” e “No mundo da oralidade”; e *Literatura*, composta pelas subseções “Comparando textos”, “E por falar em...” e “Para ler outras linguagens”. Na apresentação da coleção, os autores fazem menção aos estudos literários conforme citado no trecho abaixo:

**Figura 5: Trecho do texto de Apresentação da Coleção Vivá Língua Portuguesa**



**Fonte: CAMPOS, E. M.; PINTO, P. C. M. C. M.; ANDRADE, S. M. (2016, p. 3).**

Neste parágrafo inicial do texto de apresentação da coleção, os autores trazem os objetivos que orientam a proposta do livro: facilitar o domínio dos mecanismos linguísticos, domínio esse que será necessário para a “boa compreensão” de textos de diferentes gêneros, e principalmente os literários; e favorecer a comunicação oral e escrita nos diferentes contextos de uso da língua.

Dois questionamentos podem ser levantados a partir do texto de apresentação em relação à concepção de literatura na coleção em questão. Primeiro, será que a citação à literatura lado a lado com “textos de diferentes gêneros”, a coloca na condição de um gênero textual/discursivo como os demais, sem que se reivindique nenhuma especificidade para sua leitura? Essa

equiparação do literário com outros gêneros vigorou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) e é também o pressuposto de paradigmas de ensino de literatura diferentes do que adotamos (ver quadro 2, capítulo 2).

Contudo, se é verdade que a literatura demanda especificidade na leitura, não é verdade que ela é um gênero como os demais, de acordo com o paradigma do letramento literário. As especificidades da linguagem literária demandam modos de ler bem mais apurados do que o que pode haver de diferença entre ler uma bula de remédio e ler um livro de geografia, por exemplo, pois ela é, sozinha, um repertório de saberes (COSSON, 2020). Um segundo questionamento seria relativo à ordem posta pelos autores (aprender a língua para ler literatura). Teríamos aí a sugestão de que o conhecimento da língua deve ocorrer *a priori*? Se sim, objetamos, se a literatura é tão intrínseca à vida e suas manifestações estão presentes independentemente dos eventos de escolarização, (ver capítulo 2) não seria legítimo considerar o contato com a literatura num primeiro momento, para, a partir dela chegar ao aprendizado da língua?

Sobre a configuração geral do livro, descrita no parágrafo que inicia esta seção, percebemos que a literatura perpassa todas as unidades, aparecendo sempre logo após o estudo dos aspectos linguísticos. Essa disposição apontaria para um lugar, se não central, ao menos transversal. A despeito desse aparente aspecto positivo, essa mesma disposição pulverizada da literatura ao longo do volume confirma o dito anteriormente acerca da ordem estabelecida: primeiro vem o estudo dos aspectos linguísticos, depois a leitura literária. Como se a “boa compreensão” de textos literários dependesse, aprioristicamente, do domínio do código linguístico, e que o movimento contrário não fosse possível, ou se a leitura dos textos literários estivesse presente unicamente para ilustrar os aspectos linguísticos abordados na seção anterior. Para complementar esses primeiros indícios de conclusão, avaliemos, no quadro abaixo, os títulos das unidades e os títulos dados às seções “Literatura” de cada uma dessas unidades.

**Quadro 6: A literatura na Coleção Vivá Língua Portuguesa**

	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
<b>Unidade de abertura</b>	<b>Projeto Gerações &amp; gerações</b> Literatura: arte com palavras	<b>Projeto Feira de profissões, novos caminhos</b> A literatura portuguesa até meados do século XVII e as primeiras manifestações da literatura brasileira	<b>Projeto Ação Comunitária</b> Vanguardas europeias e Modernismo em Portugal
<b>Unidade 1</b>	<b>Trovas e Trovadores</b> Mais que nunca é preciso cantar	<b>Interagindo com simplicidade e razão</b> Arcadismo	<b>Um olhar crítico</b> Modernismo no Brasil –poesia e prosa da primeira fase
<b>Unidade 2</b>	<b>A humanidade em cena</b> Por diferentes concepções	<b>Do amor, da denúncia e do nacionalismo</b> Romantismo – poesia Romantismo – prosa	<b>Tecendo conversas</b> Modernismo no Brasil –poesia da segunda fase (1930-1945)

Unidade 3	<b>Uma forma para a arte</b> Eu te gosto, você me gosta desde tempos imemoriais	<b>Histórias que se contam</b> Realismo e Naturalismo	<b>Outra voz: a voz do outro</b> Prosa modernista – geração de 1930
Unidade 4	<b>Histórias de quem viaja</b> De um ponto de vista	<b>A arte da forma</b> Parnasianismo	<b>Do cotidiano ao extraordinário</b> Geração de 1945 – poesia e prosa
Unidade 5	<b>Profusão de imagens e significados</b> Colhe o dia, porque és ele	<b>O mundo em símbolos</b> Simbolismo	<b>Pontos de vista</b> Literatura brasileira contemporânea – poesia
Unidade 6	<b>Discurso e convencimento</b> Da arte de convencer	<b>Investigar e documentar um tema</b> Pré-Modernismo	<b>Temas e cenas</b> Literatura brasileira contemporânea – prosa
Unidade 7	<b>Minha pátria é minha língua</b> O herói e a construção da identidade nacional	-----	-----
Unidade 8	<b>A vida que se recria</b> Tempo e memória	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora a partir de CAMPOS, E. M.; PINTO, P. C. M. C. M.; ANDRADE, S.M. (2016).

Como se pode observar no quadro, o volume 1 é composto por oito unidades e os volumes 2 e 3 contêm seis unidades cada um. Antes da unidade 1 de cada volume, os autores apresentam uma “Unidade de abertura”, que traz sempre a ideia de um projeto a ser desenvolvido com as turmas. Os títulos das unidades da coleção *Vivá Língua Portuguesa* fazem clara alusão às escolas literárias, escolha essa que se confirma quando se lê o título da seção de literatura, sempre dialogando com o tema geral da unidade e direcionando para algum aspecto da escola literária a ser estudado. No volume 3 essa relação não é tão nítida, mas se percebe sempre um esforço em manter essa articulação, como por exemplo, na unidade 5, intitulada “Do cotidiano ao extraordinário”, sugere-se que será abordado na seção de língua o gênero “crônica”. Como comprovação disso, observamos o que os autores apresentam na seção de literatura, que se propõe a trabalhar a Geração de 1945, e constatamos que, não por acaso, aparece uma crônica de Clarice Lispector para leitura e interpretação. Assim, após a unidade de abertura do volume 1, denominada “Literatura: arte com palavras” em que serão feitas abordagens gerais sobre as características da linguagem literária e do seu estatuto de arte, inicia-se, em sequência cronológica, o estudo dos estilos de época.

A unidade 1, “Trovas e trovadores”, remete ao estudo do Trovadorismo português. Nela, a seção de literatura, remetendo às cantigas trovadorescas, recebeu como título “Mais que nunca é preciso cantar”, verso da canção “Marcha da Quarta-Feira de Cinzas” de Toquinho e Vinícius de Moraes. Por esses indícios, deduz-se que o material deva apresentar uma relação entre as

cantigas medievais e a música popular brasileira. Na unidade 2, “A humanidade em cena”, para abordar o humanismo; “Uma forma para a arte”, indicando que se trata do Classicismo na unidade 3, movimento que preza pela forma e pelas referências à cultura grega. Dialogando com a temática, a seção de literatura dessa unidade traz como tema o verso de um poema de Drummond que também faz citação a figuras e cenas da cultura greco-romana: “Eu te gosto, você me gosta, desde tempos imemoriais”. Na unidade 4, “As histórias de quem viaja” dá-se início à abordagem das escolas literárias brasileiras, com a literatura de viagens do Quinhentismo, seguida de, na unidade 5, “Profusão de imagens e significados” que nos introduz no espírito da expressão barroca.

Na unidade 6 há uma quebra na apresentação sequencial das escolas literárias, e o manual dá ênfase ao gênero jornalístico de divulgação científica, para abordar a temática da argumentação e do convencimento. Na seção de literatura, chamado de “A arte de convencer”, verifiquei que um dos textos apresentados é um trecho do “Sermão do bom ladrão”, do Pe. Antônio Vieira, inserido no Barroco. Nesse caso, segundo os indícios preliminares, o texto de Vieira ali está como exemplo de boa argumentação. A unidade 7, sob o tema “Minha pátria é minha língua”, apresenta a temática do nacionalismo, uma das principais tônicas da primeira fase do Romantismo, que discutirá na seção de literatura “O herói e a construção da identidade nacional”. Por fim, a unidade 8, interrompendo, novamente, a sequência cronológica de períodos literários, traz uma abordagem sobre “Tempo e memória” (título da seção de literatura), dentro da temática maior da unidade “A vida que se recria”. Nela se pode ler textos de dois autores africanos e um português, além de um brasileiro.

Nos volumes 2 e 3 segue-se com a cronologia dos movimentos literários. O volume 2 faz uma retomada das escolas portuguesas na unidade de abertura e logo depois continua-se com a abordagem das estéticas brasileiras, sendo que todo o volume 3 é dedicado ao estudo do Modernismo em suas diferentes facetas, e da literatura contemporânea. Um importante aspecto a ser destacado nesta análise da nomeação das unidades e seções é que a literatura “encabeça” a temática de todas as unidades do livro, sinalizando para ela como delimitadora do ensino de língua. Porém, segundo o que verificamos no texto de apresentação e no lugar espacial em que se localiza, de fato, a leitura literária (conforme explicitamos acima) essa expectativa de centralidade parece não se realizar. Considerando, contudo, qualquer conclusão ainda parcial, observaremos nas próximas seções, quando adentraremos pouco a pouco no LD, em que medida, doravante, ele orienta professor e alunos no sentido do letramento literário.

## 5.2 O LUGAR DA LITERATURA NA COLEÇÃO *SER PROTAGONISTA*

A coleção “Ser protagonista” é uma publicação das Edições SM, de São Paulo. Os volumes da coleção estão divididos em três partes distintas: “Literatura”, “Linguagem” e “Produção de texto”, nesta ordem e nestes termos. Antes de prosseguir com a análise da disposição do conteúdo de literatura, vejamos o que dizem os autores na apresentação da coleção:

**Figura 6 – Trecho do texto de Apresentação da Coleção Ser Protagonista**

Na parte de Literatura, você vai entrar em contato com leituras literárias. Isso significa conectar-se com questões que caracterizam a experiência humana em diferentes épocas e que enriquecem sua formação e seu repertório cultural. Ao ler e estudar textos que remetem à tradição literária em língua portuguesa, você vai acompanhar como escritores experimentaram e ampliaram as possibilidades de expressão em nosso idioma.

**Fonte:** PAIVA, A M.; BERGAMIN, C. A.; SANTA BARBARA, M. S. G.; BARRETO, R. G. (2016, p. 3).

O trecho deixa clara a subdivisão do volume ao afirmar “Na parte de Literatura”, enfatizando que se tratam de partes separadas. Segue afirmando que o contato com as leituras literárias promove a conexão com “questões que caracterizam a experiência humana”, fazendo remeter à literatura na sua dimensão fundamental, que é o sentido. Contato esse que, dizem os autores, enriquecem o leitor em dois quesitos: em sua formação e em seu repertório cultural. Segundo Cândido (2012, p. 84) “as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos”. Esse inculcamento, por sua vez, contribui consideravelmente para a formação da personalidade do leitor, para além do enriquecimento de seu repertório cultural, que é outro aspecto da experiência leitora, também destacado pelos autores. O parágrafo finaliza afirmando que o aluno, por fim, acompanhará como os escritores “experimentaram e ampliaram as possibilidades de expressão em nosso idioma”. Assim, os autores comprometem-se a fazer uma abordagem que trabalhe as três vias da literatura: formativa, cultural e linguística.

No último parágrafo, o termo literatura é novamente retomado, ao lado dos demais componentes, para sintetizar o dito nos parágrafos anteriores:

**Figura 7 – Trecho 2 do texto de Apresentação da Coleção Ser Protagonista**

Literatura, Linguagem e Produção de texto. Três caminhos para você aprofundar sua leitura do mundo e estimular sua participação na sociedade do século XXI.

*Equipe editorial*

**Fonte:** PAIVA, A M.; BERGAMIN, C. A.; SANTA BARBARA, M. S. G.; BARRETO, R. G. (2016, p. 3).



Aprofundar a leitura de mundo seria, assim, um dos objetivos últimos da proposta do LD. Leitura essa que é ferramenta indispensável na construção de sentidos do texto, pois “precede a leitura da palavra” e que sai, ela mesma, sempre mais enriquecida após cada experiência com a literatura.

Quanto à disposição do conteúdo no livro, a parte de literatura é composta por cinco unidades no primeiro e no terceiro volumes e três unidades no segundo, seguidos pelos conhecimentos de Linguagem e de Produção de texto. As seções são intituladas com a temática geral das unidades e essas unidades estão divididas em capítulos, como esquematizado abaixo:

**Quadro 7: A literatura na Coleção Ser Protagonista**

	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
	<b>Experiências de leitura</b>	<b>Os movimentos estéticos entre os séculos XII e XIX</b>	<b>Autonomia e competência expressiva</b>
<b>Unidade 1</b>	<b>Ao encontro da Literatura</b>  <b>Capítulo. 1:</b> Por que ler literatura <b>Capítulo. 2:</b> A criação literária	<b>A literatura entre os séculos XII e XVIII</b>  <b>Capítulo 1:</b> Da Idade Média aos prenúncios do Renascimento <b>Capítulo 2:</b> O espírito clássico e o Barroco	<b>Belle Époque e Pré-Modernismo: duas faces do Brasil</b>  <b>Capítulo 1:</b> Belle Époque tropical <b>Capítulo 2:</b> O Pré-Modernismo – retratos do Brasil
<b>Unidade 2</b>	<b>A linguagem literária</b>  <b>Capítulo. 3:</b> Aspectos da linguagem literária <b>Capítulo. 4:</b> Gêneros literários	<b>A literatura do século XIX: o Romantismo</b>  <b>Capítulo 3:</b> As origens do Romantismo <b>Capítulo 4:</b> O Romantismo em Portugal <b>Capítulo 5:</b> O Romantismo no Brasil: aspectos gerais <b>Capítulo 6:</b> O Romantismo no Brasil: poesia <b>Capítulo 7:</b> O Romantismo no Brasil: prosa	<b>Manifestações do moderno</b>  <b>Capítulo 3:</b> As vanguardas europeias – diálogos do moderno <b>Capítulo 4:</b> O Modernismo em Portugal – novidades artísticas e ecos do passado
<b>Unidade 3</b>	<b>A literatura e o leitor</b>  <b>Capítulo. 5:</b> Literatura e interação	<b>A literatura no século XIX: o Realismo</b>  <b>Capítulo 8:</b> O Realismo <b>Capítulo 9:</b> O Realismo no Brasil <b>Capítulo 10:</b> O Naturalismo	<b>O Modernismo no Brasil: primeira fase</b>  <b>Capítulo 5:</b> A primeira fase do Modernismo – autonomia artística <b>Capítulo 6:</b> Mário, Oswald e Bandeira: ousadia literária
<b>Unidade 4</b>	<b>A literatura e o mundo contemporâneo</b>  <b>Capítulo 6:</b> Literatura e outras linguagens artísticas <b>Capítulo 7:</b> Vertentes da literatura contemporânea	-----	<b>O Modernismo no Brasil: segunda fase</b>  <b>Capítulo 7:</b> A segunda fase do Modernismo – urgências sociais <b>Capítulo 8:</b> O Nordeste revisitado <b>Capítulo 9:</b> O ciclo do sul <b>Capítulo 10:</b> Carlos Drummond de Andrade: o eu e o mundo <b>Capítulo 11:</b> Murilo Mendes e Jorge de Lima: novidades da poesia religiosa <b>Capítulo 12:</b> Cecília e Vinícius: reflexões sobre a experiência humana
<b>Unidade 5</b>	<b>Panorama das literaturas africanas em língua portuguesa</b>  <b>Capítulo 8:</b> Literaturas de um	-----	<b>A geração de 1945 e desdobramentos</b>  <b>Capítulo 13:</b> A terceira fase do Modernismo – o apuro da forma <b>Capítulo 14:</b> João Guimarães Rosa: o universal nascido do regional

	continente em movimento		<p><b>Capítulo 15:</b>Clarice Lispector: a iluminação do cotidiano</p> <p><b>Capítulo 16:</b>João Cabral de Melo Neto: a arquitetura da linguagem</p> <p><b>Capítulo 17:</b>A literatura brasileira entre os anos 50 e 70</p>
--	-------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de PAIVA, A. M.; BERGAMIN, C. de A.; SANTA BARBARA, M. S. G.; BARRETO, R. G. (2016).

Os temas das unidades do volume 1, bem como dos seus respectivos capítulos demonstram que será feito um percurso de estudo de aspectos *sobre* a literatura (da unidade 1 até a unidade 3) e nas duas últimas unidades, a abordagem da literatura na contemporaneidade (unidade 4) e, por fim, um panorama das literaturas africanas em língua portuguesa, na unidade 5. Diferente da coleção VLP, analisada anteriormente, o volume 1 da “Ser protagonista” não está organizado pela via cronológica das escolas literárias. Após as abordagens dos aspectos sobre o conceito de literatura e as especificidades de sua linguagem, passa-se a tratar da relação entre literatura e contemporaneidade e em seguida, sem que se perceba alguma conexão clara com os temas das unidades anteriores, fala-se de literaturas africanas, saindo do plano temporal (a contemporaneidade) para o geográfico.

Sabemos que nunca foi tão reconhecida a necessidade de dar relevo às produções africanas de língua portuguesa, proposta essa que caminha em consonância com as políticas de valorização do povo negro, em prol da luta contra o racismo. Dentre essas políticas está a promulgação da lei 10.639, de janeiro 2003, que institui a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos. Em decorrência disso, os livros didáticos começam, às vezes, timidamente, como veremos nos dados desta pesquisa, a atender a essa prerrogativa. O volume em questão dedica, portanto, uma unidade para a temática, onde deverão ser apresentados diversos nomes significativos da expressão literária do continente.

Dada a importância política da popularização desse conhecimento, convém que ele se concretize de fato, isto é, para além do mero cumprimento de leis, que esses estudos contribuam para a desconstrução de estereótipos criados para o negro, seja em África, no Brasil, ou em qualquer espaço que ele ocupa, (principalmente os que ele ainda não ocupa). Para que as aulas de língua portuguesa possam contribuir nesse processo, é necessário que a literatura seja tratada tendo em vista a sua dimensão formativa. O diálogo com as vozes nela presentes, nas representações ficcionais ou poéticas, certamente contribuirão para a construção de um novo imaginário desses povos e cenários.

Os volumes 2 e 3, por sua vez, procedem a abordagem cronológica das escolas literárias, a começar pelas estéticas portuguesas, no volume 2 e culminando com o estudo criterioso do Modernismo, seus inícios, suas fases e desdobramentos, no volume 3. As duas coleções

analisadas até agora, reconhecendo a pungência e a multiplicidade com que se desenvolve o Modernismo brasileiro, dedicam um volume somente para o estudo dessa estética, que, de fato, parece ser o ponto alto da produção literária brasileira. Nas unidades 4 e 5 do volume 3 chegam a dedicar capítulos exclusivos para o estudo da obra de autores específicos, dada é a importância que se lhes atribuem. São eles: Carlos Drummond de Andrade (capítulo 10), Murilo Mendes e Jorge de Lima (capítulo 11), Cecília Meireles e Vinícius de Moraes (capítulo 12), estes na unidade 4, e na unidade 5, João Guimarães Rosa (capítulo 14), Clarice Lispector (capítulo 15) e João Cabral de Melo Neto (capítulo 16).

Em suma, se o volume 1 traz a inovação de trabalhar os textos desvinculados do critério histórico, os seguintes adotam essa dinâmica. Porém, mais relevante que o critério de arranjo do conteúdo literário é o modo como são trabalhados os textos, o que realmente irá contribuir ou não com o letramento literário do aluno. Este será o foco da nossa investigação no capítulo seguinte.

### 5.3 O LUGAR DA LITERATURA NA COLEÇÃO *NOVAS PALAVRAS*

A coleção *Novas Palavras* é uma publicação da FTD, 2016, e está na sua terceira edição. A coleção divide-se em três partes: “Literatura”, “Gramática” e “Leitura e Produção de textos”, nesta ordem. No texto de apresentação, os autores mencionam a literatura dizendo o seguinte:

**Figura 8: Trecho do texto de Apresentação da Coleção *Novas Palavras***

Em *Literatura*, nosso estudo estará sempre associado às artes plásticas e privilegiará os gêneros literários fundamentais: poesia lírica e épica, crônica, conto, romance, teatro etc. Vamos comparar a produção de autores clássicos com a de escritores e poetas contemporâneos, sobretudo quando tratamos das grandes escolas literárias, cujos autores e textos alimentam nosso imaginário, ampliam nossos horizontes e aprofundam nossas formas de ver o mundo e a nós mesmos.

**Fonte: LEITE, R. S.; AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; BARBOSA, S. A. M. (2016, p. 3).**

Nesse trecho, que é o quarto parágrafo da Apresentação, são antecipados três aspectos importantes sobre a proposta do livro e a concepção de literatura por eles adotada: a relação da literatura com as artes plásticas, a comparação de autores clássicos com contemporâneos e a concepção de literatura como leituras que “ampliam nossos horizontes e aprofundam nossas formas de ver o mundo e a nós mesmos”. Cita ainda que serão trabalhados os gêneros literários

fundamentais, dos quais lista a poesia lírica e épica, crônica, conto, romance e teatro, e as “grandes escolas literárias”. Mais adiante, no sexto parágrafo, os autores continuam:

**Figura 9: Trecho 2 do texto de Apresentação da Coleção Novas Palavras**

Nas aulas de *Literatura*, de *Gramática* e de *Leitura e produção de textos*, desafios serão propostos e conteúdos específicos serão desenvolvidos, porém próximos entre si, pois falaremos de como se estrutura e como funciona a linguagem e dos caminhos que ela percorre na diversidade de suas possibilidades expressivas e comunicativas. Afinal, ela é o principal recurso de que dispomos para sermos de fato quem somos.

**Fonte: LEITE, R. S.; AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; BARBOSA, S. A. M. (2016, p. 3).**

Os autores da coleção, no trecho acima, esforçam-se para transmitir a ideia de que Literatura, Gramática e Produção de textos serão trabalhadas de modo integrado, e não isoladamente. Parece ser o que afirmam quando dizem que serão propostos desafios e conteúdos específicos “porém próximos entre si”. Essa integração teria como finalidade evidenciar a estrutura e funcionamento da linguagem “e dos caminhos que ela percorre na diversidade de suas possibilidades expressivas e comunicativas”. Do que, talvez possamos inferir, a dimensão expressiva ligada à literatura e a dimensão comunicativa ligada à gramática.

A citação à “dimensão comunicativa” da língua requer uma nota explicativa acerca dessa concepção nos estudos linguísticos. A língua entendida estritamente como veículo de comunicação é um desdobramento do paradigma estruturalista, que teve em Ferdinand de Saussure (1857-1913), autor do célebre *Cours of Linguistic Generale*, publicado em 1916, um de seus maiores expoentes. Em linhas gerais, esse paradigma entende a língua como sistema de códigos, assim sendo, para que se estabeleça a comunicação, basta que os envolvidos no ato comunicativo dominem o código. Essa percepção originou teorias linguísticas como a teoria da comunicação, de Roman Jakobson (1896-1982), segundo a qual a linguagem possui seis funções, cada uma ligada a um dos elementos da comunicação<sup>24</sup>.

Contudo, após a década de 1960, estudos no âmbito da filosofia e da própria linguística, originaram teorias cuja análise dos fatos linguísticos não está centrados apenas no código, mas abarca outras vertentes, como o sujeito, a historicidade e o contexto imediato da comunicação. Um dos estudos filosóficos que impulsiona o surgimento de teorias linguísticas cujo conjunto

<sup>24</sup> Conforme a Teoria da Comunicação de Roman Jakobson as seis funções da linguagem são: função referencial (centrada no contexto), função apelativa (centrada no receptor), função emotiva (centrada no emissor), função fática (centrada no canal), função metalinguística (centrada no código), função poética (centrada na mensagem). In. JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

foi chamado de *virada linguística* está em Austin (1962) com a teoria dos atos de fala. O autor evidencia como a língua serve não somente para descrever ou constatar fatos, mas também para realizar ações (“*eu juro*”, “*eu prometo*”, “*eu te declaro marido e mulher*” etc.), que seriam os atos performativos. A partir desse momento, teremos o surgimento de correntes como a Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1975; MAINGUENEAU, 1984) que dá ênfase ao discurso em seu processo de formação, produção e circulação e no âmbito da qual são estudados os efeitos de sentido como a ironia, o humor, o duplo sentido; e também da Pragmática (GRICE, 1975) que, valorizando o contexto imediato da comunicação, chama a atenção para as implicaturas, os pressupostos e subentendidos inerentes à linguagem. Essas concepções atestam que a univocidade pretendida pela teoria da comunicação (Jakobson, 1958) não seria inequívoca, se levarem-se em conta os aspectos acima citados (intenção do falante, contexto de produção e circulação, efeitos de sentido, contexto imediato).

Essa breve digressão tem o intuito de evidenciar, em linhas gerais, o percurso dos estudos linguísticos desde quando concebeu a língua estritamente como objeto de comunicação até os dias de hoje. Contudo, é precipitado afirmar, apenas pela referida citação do texto de apresentação, que o livro didático adotará uma perspectiva comunicativa nos moldes estruturalistas. Prova disso é que os autores finalizam o parágrafo afirmando: “Afim, ela [a linguagem] é o principal recurso de que dispomos para sermos de fato quem somos”. Isso parece coadunar com a ideia de racionalidade ou capacidade intelectual como traço distintivo do ser humano, o que levaria à conclusão daquilo que estamos afirmando neste trabalho: se a linguagem define quem somos, a literatura, linguagem sublimada, atua diretamente no enriquecimento desse mundo interior (o pensamento) por meio do contato com outros mundos criados por e com linguagem.

Desse modo, conceber a linguagem como elemento que constitui o ser vai além de pensá-la somente em termos de domínio do código, embora esse seja um fator relevante, e que, depreendemos estar implícito no texto dos autores da coleção. No entanto, apenas com a análise dos demais elementos que compõem a obra será possível perceber em que medida a abordagem dos LD contribui para uma formação mais ou menos centrada no desenvolvimento puro e simples de habilidades linguísticas ou no aprimoramento do indivíduo integral (o autoconhecimento, as relações interpessoais e a criticidade em discussões de temas sociais etc.).

A seguir verificaremos o sumário dos três volumes a fim de depreender o que o arranjo dos temas pode sinalizar a respeito da abordagem da coleção.

Quadro 8: A literatura na Coleção Novas Palavras

	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
Capítulo 1	<b>Literatura: a arte da palavra</b> - A literatura	<b>As grandes escolas literárias</b> - A história da literatura	<b>O Simbolismo e o Pré-Modernismo no Brasil</b> - O Simbolismo no Brasil - O Pré-Modernismo no Brasil
Capítulo 2	<b>Literatura e realidade: representação e invenção</b> - Literatura e realidade - Forma e conteúdo - Função da literatura	<b>Camões e o Renascimento</b> - O Renascimento	<b>As vanguardas artísticas europeias e a Semana de Arte Moderna</b> - As vanguardas artísticas europeias - A Semana de Arte Moderna
Capítulo 3	<b>O texto literário</b> - A leitura do texto literário - Estratégias de leitura	<b>Literatura colonial brasileira</b> - A produção literária colonial	<b>A primeira geração modernista</b> - A primeira geração modernista (1922 – 1930)
Capítulo 4	<b>Os gêneros literários</b> - Os gêneros literários - noções de versificação	<b>A poesia romântica</b> - O Romantismo	<b>A segunda geração modernista brasileira: poesia</b> - A segunda geração modernista (1930-1945)
Capítulo 5	<b>A poesia lírica</b> - A poesia lírica	<b>O romance romântico</b> - A prosa romântica	<b>A segunda geração modernista brasileira: prosa</b> - A prosa neorrealista no Brasil
Capítulo 6	<b>A crônica</b>	<b>O Realismo, o Naturalismo e o Parnasianismo</b> - A geração materialista - O surgimento das escolas realistas - As Escolas realistas e o Parnasianismo	<b>A terceira geração modernista brasileira</b> - A terceira geração modernista
Capítulo 7	<b>O conto</b>	<b>O Realismo psicológico de Machado de Assis</b> - O Realismo machadiano	<b>A poesia de Fernando Pessoa</b> - Fernando Pessoa, o criador de poetas, o multiplicador de <i>eus</i>
Capítulo 8	<b>O teatro</b> - O iniciador do teatro em língua portuguesa - Outro momento seminal: o teatro de Martins Pena - A renovação do teatro popular no século XX	-----	<b>Tendências contemporâneas das literaturas africanas de expressão portuguesa</b> - As literaturas africanas de expressão portuguesa
Capítulo 9	-----	-----	<b>Tendências contemporâneas da literatura brasileira</b> - Brasil: tendências contemporâneas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de LEITE, R. S.; AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; BARBOSA, S. A. M. (2016).

Além da separação do conhecimento em três partes, já comentado anteriormente, o sumário mostra que, no primeiro volume, privilegia-se o estudo de aspectos sobre a literatura e o estudo de alguns gêneros, enquanto nos volumes 2 e 3 a base da organização do conteúdo está na abordagem dos estilos de época. O primeiro capítulo do volume 2 se propõe a expor “As grandes escolas literárias”, expressão que também foi usada na apresentação. Importante notar que na divisão dos capítulos não estão presentes todas as escolas literárias, levando a crer que houve realmente uma seleção daquelas consideradas pelos autores as mais relevantes. Na literatura portuguesa, por exemplo, o Trovadorismo não aparece como temática principal, e da

literatura brasileira, omite-se o Barroco e o Arcadismo<sup>25</sup>, enquanto privilegia-se uma abordagem mais demorada do Romantismo e do Realismo, finalizando com este último.

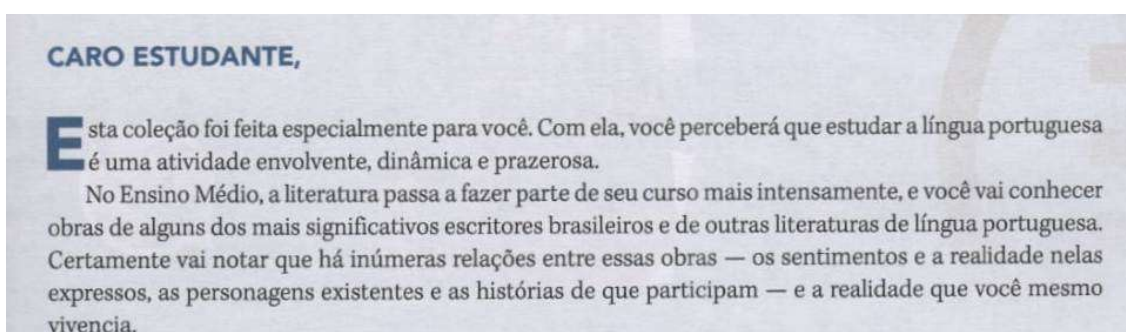
O volume 3, por sua vez, aborda as tendências compreendidas entre o Simbolismo e a contemporaneidade, passando pelo Pré-Modernismo, pelas vanguardas europeias, pela Semana de Arte Moderna e pelas três fases do Modernismo, tanto na poesia, como na prosa. O volume abarca ainda um capítulo sobre a poesia de Fernando Pessoa e um sobre a literatura contemporânea africana de língua portuguesa.

Desse modo, percebem-se, também no sumário, indícios de permanências na concepção historiográfica do ensino e no arranjo das aulas, com a inovação da presença da literatura africana. Nos capítulos seguintes veremos, com a análise do repertório dos textos (capítulo 6) e dos modos de encaminhar as atividades (capítulo 7) como essa coleção orienta o estudo da literatura e qual o seu potencial em vista do letramento literário.

#### 5.4 O LUGAR DA LITERATURA NA COLEÇÃO *LINGUAGEM E INTERAÇÃO*

A coleção Linguagem e Interação foi publicada em 2016 pela editora Ática, em sua terceira edição. Vejamos o que dizem os autores, sobre a literatura, no texto de apresentação da coleção:

**Figura 10: Trecho do texto de Apresentação da Coleção Linguagem e Interação**



**Fonte: FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. (2016, p. 3).**

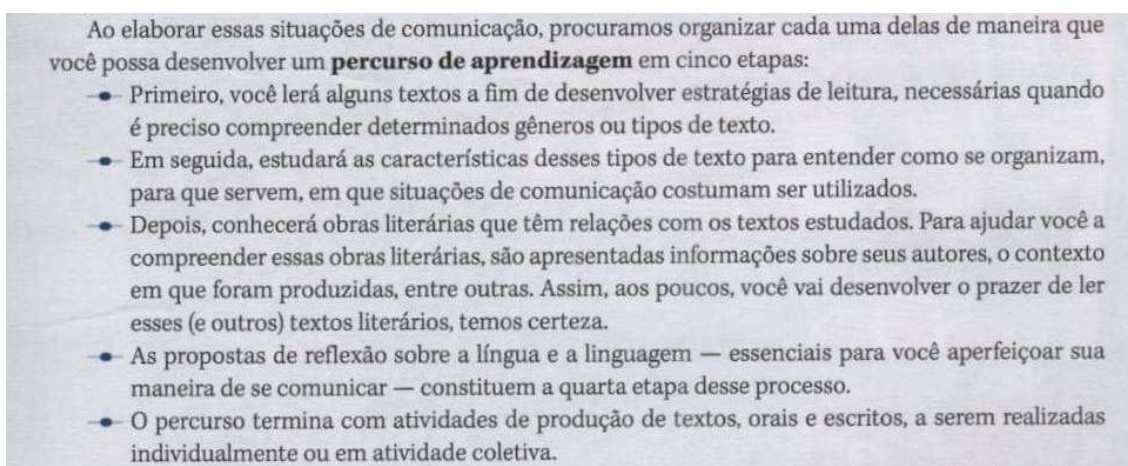
Nessa primeira parte do texto, percebemos que a literatura aparece no topo da explanação dos autores, logo após afirmarem que “estudar língua portuguesa é uma atividade envolvente, dinâmica e prazerosa”, o que já aponta para a ênfase na relação literatura e prazer.

<sup>25</sup> Estamos sinalizando a omissão desses movimentos como temas de capítulo, pois eles aparecem como subseções no interior da abordagem das outras escolas literárias.



Destacam também que os alunos irão conhecer alguns dos mais significativos escritores brasileiros e de outras literaturas em língua portuguesa, bem como as relações existentes entre suas realidades pessoais (dos alunos) e as referidas obras. Além do já dito sobre a literatura como prazer, mais duas inferências podem ser feitas desse pequeno trecho: o livro apresentará estudo do cânone das literaturas de língua portuguesa; a leitura dessas obras será feita mediante destaque às relações intertextuais entre elas e também evidenciando as relações temáticas com a realidade atual. No decorrer do texto de apresentação, os autores descrevem o que eles chamam de percurso de aprendizagem. Trata-se de uma lista das cinco etapas de estudo previstas pelos autores na configuração da coleção, conforme diz o texto:

**Figura 11: Trecho 2 do texto de Apresentação da Coleção Linguagem e Interação**



**Fonte: FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. (2016, p. 3).**

No percurso de cinco etapas, a literatura aparece na terceira. Após terem lido textos “para desenvolver estratégias de leitura” e de terem estudado as características dos gêneros desses textos, ler-se-ão textos literários que tenham relação, possivelmente temática, com os textos estudados anteriormente. Os autores destacam que informações sobre autores e contextos dos textos literários serão trazidas para favorecer a compreensão dos textos literários. O objetivo dessa leitura literária, dizem os autores, é desenvolver o prazer de ler literatura, e eles asseguram que esse será alcançado: “temos certeza.”. As duas etapas seguintes são estudos linguísticos (e não é dito se esse estudo será feito a partir dos textos lidos no percurso, ou não) e produção de textos.



A posição da literatura no percurso definido pelos autores pode dar a entender que esses textos aparecerão para ilustrar, supomos, tematicamente, textos lidos nas etapas anteriores do percurso. Já o objetivo dessa leitura, como já havia sido sugerido no início da apresentação, é desenvolver a leitura por prazer, embora não tenha ficado explícita a via que levaria ao prazer dessa leitura.

A ênfase na “leitura do prazer” ou no “prazer de ler” remete ao paradigma da formação do leitor, consoante exposto no capítulo 2 deste trabalho (quadro 2). Ocorre que, em nome de promover o prazer, passa-se ao largo do trabalho interpretativo, pois *trabalho* e *prazer* são substantivos que, comumente, parecem não se relacionar. Talvez não tenha sido por acaso que os autores tenham citado o verbo “compreender”, quando disseram: “Para ajudar você a compreender essas obras literárias são apresentadas informações sobre seus autores, o contexto em que foram produzidas, entre outras” e não “interpretar”, que são dois movimentos diferentes. Embora as informações citadas contribuam não somente para a compreensão, como também para a interpretação, esta última, conforme os pressupostos do letramento literário, demanda o compartilhamento de saberes, as trocas interpretativas dentro da comunidade de leitores. Tais cogitações, no entanto, só poderão ser comprovadas quando analisarmos esse percurso mais de perto, na etapa 3 da nossa análise, a ser concretizada no capítulo 7 deste trabalho.

Vejamos agora como se desenham os capítulos e unidades nos três volumes da coleção.

**Quadro 9: A literatura na Coleção Linguagem e Interação**

	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
<b>Unidade 0<sup>26</sup></b>	<b>Linguagens, textos e literatura</b>	<b>História da literatura</b>	<b>Estudar com textos: a resenha, o resumo e a síntese</b>
<b>Unidade 1</b>	<b>Das histórias do passado às histórias do presente</b> Capítulo 1 – Conto Capítulo 2 – Crônica	<b>Como um Romance (I)</b> Capítulo 1 – Romance (I) Capítulo 2 – Romance (II)	<b>Se bem me lembro</b> Capítulo 1 – Lenda Capítulo 2 – Memórias
<b>Unidade 2</b>	<b>As canções de ontem, hoje e sempre</b> Capítulo 3 – Canção Popular Capítulo 4 – Textos icônico-verbais	<b>Como um Romance (II)</b> Capítulo 3 – Romance (III) Capítulo 4 – Romance (IV)	<b>O cotidiano sob diversos olhares</b> Capítulo 3 – História em quadrinhos Capítulo 4 – Gêneros dramáticos
<b>Unidade 3</b>	<b>Viagens</b> Capítulo 5 – Relato de Viagem Capítulo 6 – Notícia	<b>Adolescência</b> Capítulo 5 – Textos de vulgarização científica Capítulo 6 – Reportagem	<b>Mundo do trabalho (I)</b> Capítulo 5 – Relatos de vida Capítulo 6 – Carta pessoal

<sup>26</sup> O livro didático não utiliza a nomenclatura *Unidade 0*, nós a incluímos para facilitar a referência, se for o caso, pois a coleção não nomeia essas seções. Trata-se de uma seção anterior à primeira unidade, onde consta uma sequência de textos, literários ou não, a depender da temática.

<b>Unidade 4</b>	<b>Eu acho que sim, e você?</b> Capítulo 7 – Artigo de opinião Capítulo 8 – Editorial	<b>Paisagens urbanas</b> Capítulo 7 – Ensaio Capítulo 8 – Imagem e palavra: anúncio publicitário	<b>Mundo do trabalho (II)</b> Capítulo 7 – Correspondência formal argumentativa Capítulo 8 – Dissertação em prosa
------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com informações de FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. (2016, p. 6-9).

O primeiro aspecto a ser observado é que a coleção não trabalha na perspectiva historiográfica dos estilos de época. A perspectiva temática de cada uma das unidades remete ao estudo de gêneros, literários e não literários. No volume 1, os capítulos 1, 2, 3, 4 e 5 remetem a gêneros literários (conto, crônica, canção popular) ou que podem ser lidos como literários (relato de viagens e textos icônico-verbais). Os demais, 6, 7 e 8 são gêneros não literários (notícia, artigo de opinião, editorial). Coincidentemente ou não, os autores colocam no centro os gêneros que podem transitar entre literários ou não literários, desenhando de modo simétrico: 3 gêneros mais reconhecidamente literários; 2 gêneros que podem ou não ser lidos literariamente e finaliza com 3 gêneros não literários.

Já o volume 2 informa que será trabalhado o gênero romance nos quatro capítulos literários, cujas unidades recebem a denominação de “Como um romance I” – unidade 1 e “Como um romance II” – unidade 2. Os outros quatro capítulos tratarão de gêneros não literários: texto de vulgarização científica e reportagem, na unidade 3, intitulada “Adolescência”, ensaio e anúncio publicitário – unidade 4, sob o tema “Paisagens urbanas”.

O volume 3 traz a mesma configuração, abordando nos capítulos 1 a 8, respectivamente, o estudos dos seguintes gêneros: lenda, memória, história em quadrinho, gêneros dramáticos, relatos de vida e carta pessoal, carta formal argumentativa e dissertação em prosa. Estes estão agrupados nas unidades de dois em dois. Os títulos de cada unidade são: Unidade 1 – “Se bem me lembro”; unidade 2 – “O cotidiano sob diversos olhares”; unidade 3 e unidade 4 “Mundo do trabalho I” e “Mundo do trabalho II”. Pensando nas categorias dos gêneros em questão, o volume 3 mantém a mesma configuração dos anteriores: primeiros os gêneros mais reconhecidamente literários, ao final, os gêneros não literários.

A princípio, parece não haver uma separação clara entre a abordagem de língua e a abordagem de literatura, apesar de isso ter ficado explícito na apresentação, quando, diziam os autores, os textos literários apareceriam na etapa 3 do processo por eles desenhado, depois de estudo de gêneros textuais e antes de análise linguística e produção textual. Há a clara opção pela ordenação por temas e, a partir destes, o trabalho com gêneros. Em suma, o arranjo da coleção aponta para uma abordagem inovadora da literatura, não centrada na historiografia, e

potencialmente centralizadora. Porém, apenas o estudo das etapas seguintes confirmará ou não essas primeiras impressões.

O capítulo a seguir apresentará a análise do repertório dos LD. A pergunta a ser respondida é: quais leituras são propostas pelos livros didáticos? Serão verificados os textos presentes nos livros quanto ao movimento literário, quanto ao gênero e quanto aos temas. A análise do repertório dos LD pode indicar pistas quanto à diversidade ou não de estratégias de trabalho com o texto literário.

## **6 COMPREENSÃO: O REPERTÓRIO DOS LIVROS DIDÁTICOS – QUE LEITURAS SÃO PROPOSTAS PELOS LD?**

Neste capítulo começaremos a olhar nosso objeto de análise um pouco mais de perto, perscrutando-lhe o seu repertório de textos. Serão quantificados apenas os textos de gêneros reconhecidamente literários (poemas, cordéis, contos, romances, crônicas, teatro, canções populares) ou dos quais comumente se faça leitura literária (sermão, carta, tirinhas, quadrinhos, relato de viagem). Outro critério a ser considerado é que os textos que aparecerem na seção de atividades, que geralmente trazem questões de ENEM e vestibulares, não serão computados, uma vez que não aparecem com o intuito de serem explorados, e sim requerem do aluno já alguma competência para lê-los. No entanto, se os textos dessa seção trouxerem comentários de leitura para guiar o direcionamento do professor, serão contabilizados no levantamento, pois há a intenção explícita dos autores de que sejam explorados a partir de uma determinada perspectiva.

Uma terceira observação diz respeito à identificação do tema dos textos, uma das categorias estabelecidas para a definição do perfil do repertório dos LD. Pode ocorrer que, em decorrência da demasiada fragmentação ou da ausência de contexto, não seja possível identificar com precisão qual a temática do texto. Nesses casos, o texto não será analisado nesse critério. Por fim, os textos que não se enquadrem em nenhuma das duas categorias de análise referentes aos temas (universais e locais), como é o caso, por exemplo, dos metalinguísticos, também não serão computados neste critério.

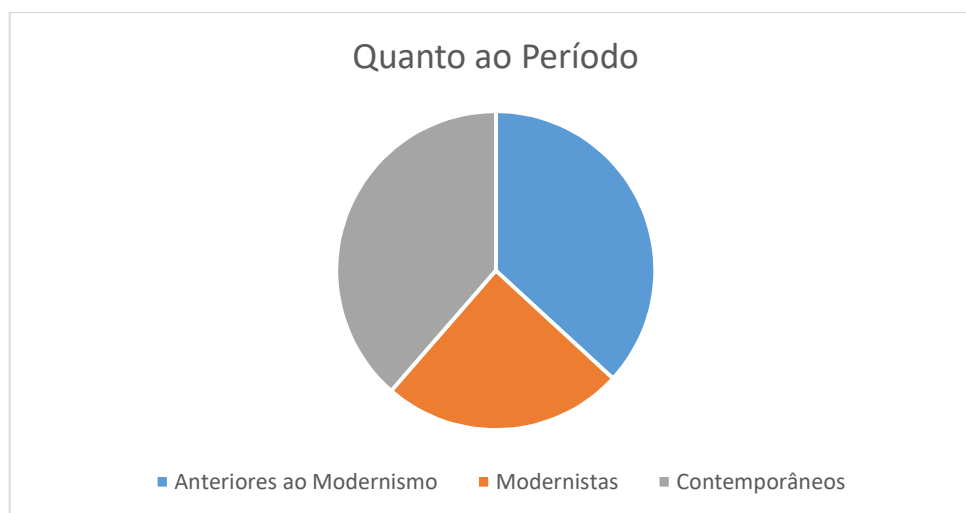
Neste capítulo analisaremos apenas o volume 1 de cada coleção. Essa escolha se deu pelo fato de notarmos que este é o volume que mais incorpora inovações na estrutura organizacional das coleções, quando é o caso. A estrutura tradicional de apresentação dos conteúdos nos LD é o fio historiográfico, começando pelo Trovadorismo português até a contemporaneidade. Há casos, contudo, em que se quebra com esse padrão rigidamente histórico e se adota diferentes perspectivas, como vimos parcialmente no capítulo 5: coleções que adotam o princípio da organização por temas, pelos gêneros, por projetos etc. Porém, ocorre, por vezes, de essa aparente inovação acontecer somente no volume 1, de modo que os demais retomam a abordagem historiográfica. Por isso, a escolha do volume 1 reflete o nosso intuito de flagrar um repertório de textos menos previsível.

## 6.1 REPERTÓRIO DE TEXTOS NA COLEÇÃO *VIVÁ LÍNGUA PORTUGUESA*

Como vimos no capítulo anterior, os autores dessa coleção não dividem o conteúdo do livro didático em três partes (Gramática, Literatura e Produção de texto), mas suas unidades abarcam as abordagens tanto linguísticas quanto literárias. Nesse arranjo, a coleção faz um desenho do seu conteúdo geral colocando a literatura no topo de cada unidade, ou seja, os títulos que nomeiam as unidades de estudo remetem aos estudos literários, embora remetam às escolas literárias na perspectiva historiográfica.

O gráfico abaixo traz o resultado do primeiro levantamento do repertório do volume, que analisa a presença de textos anteriores ao Modernismo, modernistas e contemporâneos:

**Gráfico 1: Seleção de textos quanto ao Período Volume 1 Coleção Vivá Língua Portuguesa**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

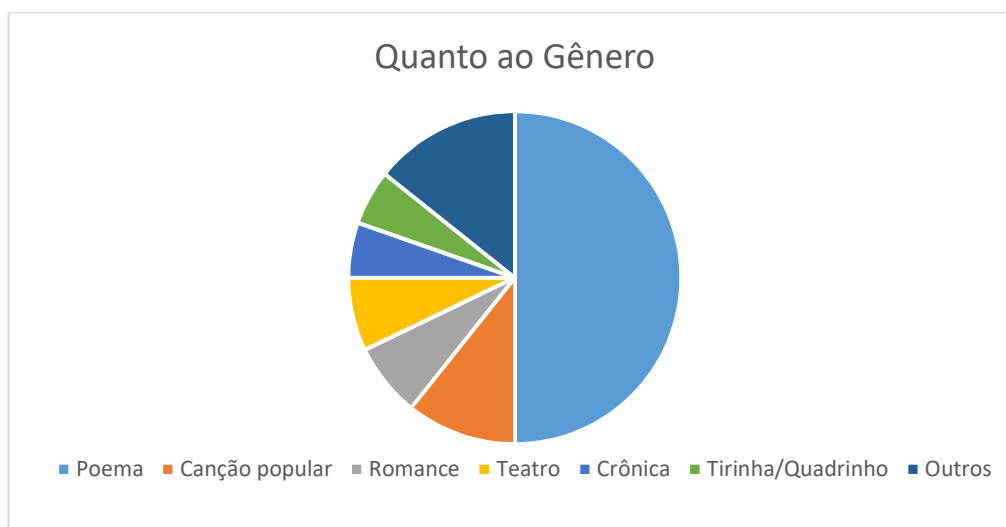
Apesar de tematizarem as primeiras escolas literárias das literaturas brasileira e portuguesa, chama a atenção a presença mais expressiva de textos modernistas (14) e contemporâneos (22) do que efetivamente de textos anteriores ao Modernismo (21). Além das já esperadas presenças dos autores das cantigas de amor e de amigo, de Gil Vicente, Camões, Pero Vaz de Caminha, Gregório de Matos e Padre Antônio Vieira, etc., o volume traz também textos de Fernando Pessoa, Carlos Drummond, Manuel Bandeira, Paulo Mendes Campos, Shakespeare, Catulo da Paixão Cearense, Osman Lins, Rainer Maria Rilke, Italo Calvino, Ariano Suassuna, dentre outros modernistas, e também dos contemporâneos Patativa do Assaré, José Saramago, Marcus Lucena, Manoel Carlos, Sophia de Melo Brainer Andresen, Ondjaki

Adélia Prado, Maria Fernanda Romero, Milton Hatoun, Roberta Estrela D’Alva, Mia Couto, dentre outros, ao lado de canções de Gilberto Gil, Caetano Veloso, Adriana Calcanhoto e Djavan.

Os autores trabalham na perspectiva comparativa, um texto do cânone sempre em contraste com um texto contemporâneo ou com outros textos canônicos, que guardam alguma similitude na forma ou no tema, ou mesmo que tenham sido releituras uns dos outros. Esses diálogos intertextuais trazem também textos de gêneros não literários, como notícias, textos de divulgação científica, matéria de revista, entrevista.

Também os gêneros literários, segundo critério dessa categoria de análise, são encontrados em variedade considerável, conforme atesta o gráfico a seguir:

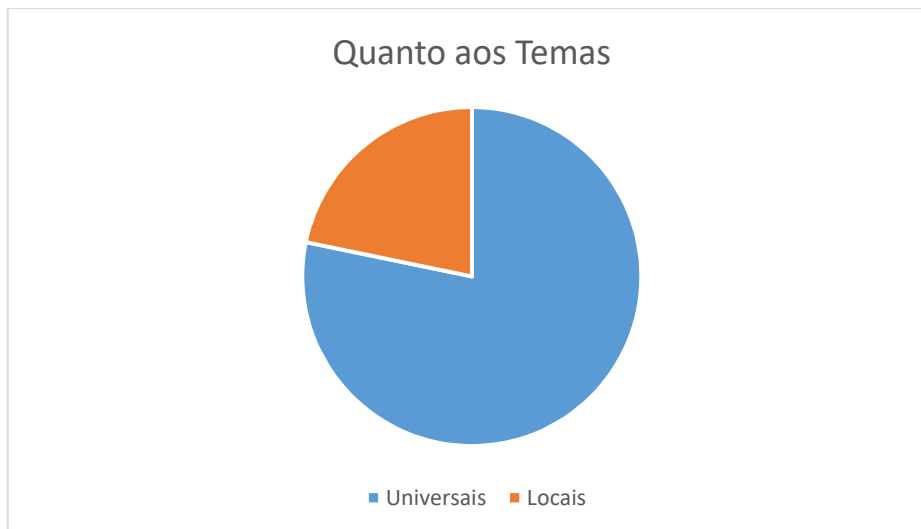
**Gráfico 2: Seleção de textos quanto ao Gênero Volume 1 Coleção Vivá Língua Portuguesa**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

A coleção Vivá além de variedade de autores, traz uma variedade de gêneros. Há predominância do gênero poema (28), que sempre atribuímos ao fato de ser o gênero que melhor se conforma às limitações físicas do livro didático, mas também pode-se ler capítulos de romances (4), cenas de textos teatrais (4), canções populares (6), crônicas (3) e, dentre o que chamamos genericamente de “Outros”: 1 conto, 2 cordéis, 2 relatos de viagens, 2 cartas e 1 sermão.

Não é possível ainda tirar conclusões acerca da pertinência de abordagem desses gêneros, mas a variedade tanto de gênero, como de autores, em si, é um indicativo positivo. Vejamos se esses dados se refletem no gráfico a seguir, que sintetiza os temas dos textos do repertório do livro em duas categorias (universais e locais):

**Gráfico 3: Seleção de textos quanto aos Temas Volume 1 Coleção Vivá Língua Portuguesa**

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Quanto aos temas, verifica-se uma predominância de temas universais, com relação aos temas locais. São eles, o amor, em suas diferentes facetas (o enamoramento, a desilusão amorosa, o sofrimento amoroso, o louvor à pessoa amada, o amor não correspondido, as relações por interesse), a passagem do tempo, a hipocrisia, o autoconhecimento, a salvação da alma, a vaidade, a efemeridade da vida, a morte. Dentre os temas locais, textos que tratam da cultura popular, do nativo brasileiro, do nacionalismo, do descobrimento do Brasil, sátira a eventos históricos, a mudança da paisagem local pela ação humana, luta e resistência contra o racismo.

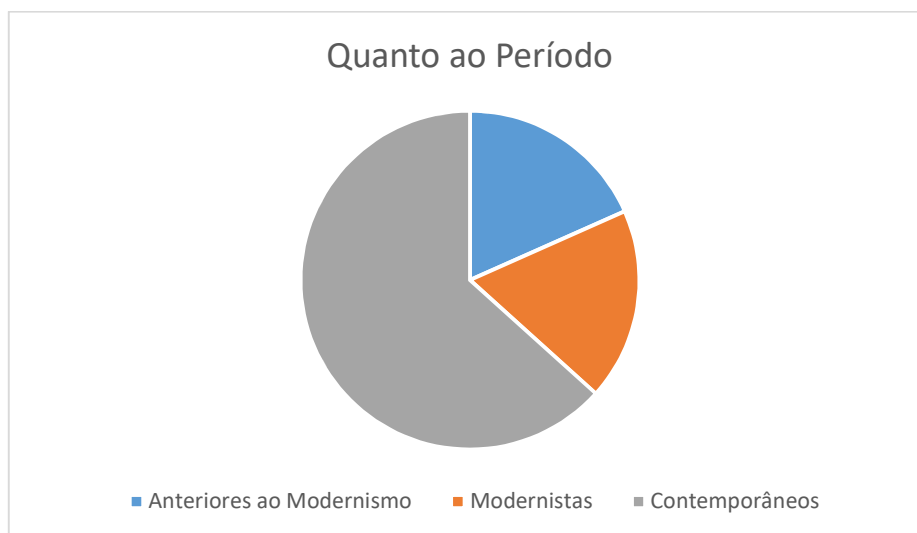
Vale ressaltar que a predominância de um dos tipos de abordagem temática não tem necessária relação de maior ou menor qualidade no repertório, até mesmo porque é o modo como os textos são encaminhados e efetivamente trabalhados em sala que garantirá ou não que seus temas sejam realmente apreendidos no trabalho em sala, o que tentaremos responder com a terceira categoria de análise, a ser apresentada no capítulo 7.

## 6.2 REPERTÓRIO DE TEXTOS NA COLEÇÃO *SER PROTAGONISTA*

No que diz respeito ao perfil do repertório dos textos, o volume 1 da coleção “Ser protagonista” apresentou os resultados representados nos gráficos abaixo. O primeiro gráfico mostra a proporção entre textos anteriores ao Modernismo, textos do Modernismo e textos contemporâneos. Convém reforçar que o critério adotado para classificar a obra como

contemporânea foi o mesmo utilizado por boa parte dos teóricos da literatura: são contemporâneas as produções que sucedem a terceira fase do Modernismo, que, por sua vez, vai até a década de 1970.

**Gráfico 4: Seleção de textos quanto ao Período Volume 1 Coleção Ser Protagonista**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

A quantificação dos achados no volume 1 obteve 11 resultados de textos anteriores ao Modernismo, 11 textos modernistas e 38 textos contemporâneos. Dentre os não contemporâneos apareceram autores como Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Gonçalves Dias, Vinicius de Moraes, Antero de Quental, Luiz Vaz de Camões, Miguel de Cervantes, Fernando Pessoa, Oswald de Andrade, Jorge Amado, Charles Baudelaire, Bertold Brecht, Alphonsus Guimaraens, William Shakespeare e até clássicos como Homero e Sófocles. Já dentre os contemporâneos, figuram Ferreira Gullar, Moacyr Scliar, Ana Cristina César, José Paulo Paes, Lygia Fagundes Telles, Dalton Trevisan, Augusto de Campos, Milton Hatoum, Agualusa, Mia Couto, Pepetela, Pedro Cardoso, Luiz Ruffato, Bernardo de Carvalho e Emicida, dentre outros.

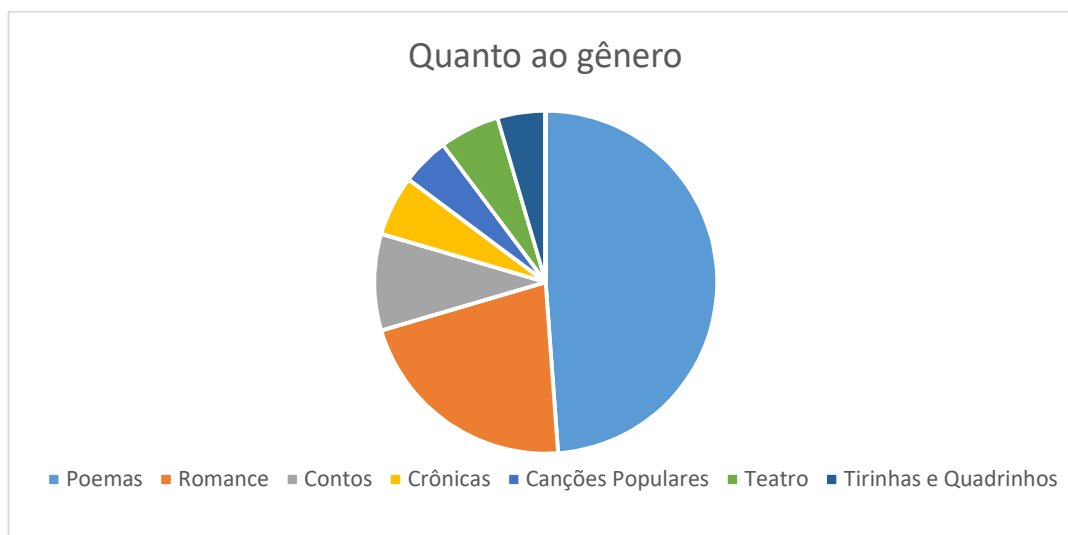
Percebe-se a preferência do volume pelos textos contemporâneos, em detrimento dos modernistas e anteriores ao Modernismo, que, somados, são ainda inferiores em quantidade com relação aos primeiros. Mas, de modo geral, a obra traz textos de importantes nomes da tradição literária brasileira e mundial, canônicos e não canônicos.

Com relação ao gênero, o volume também apresenta certa diversidade, como mostra o gráfico a seguir, com uma predominância de textos poéticos, que representa mais da metade do



total de textos (43 poemas, completos ou fragmentos). O segundo gênero que aparece com mais frequência são os trechos de romances, com 19 ocorrências, seguidos de alguns contos, crônicas, trechos de textos teatrais, tirinhas e quadrinhos, conforme mostra a ilustração:

**Gráfico 5: Seleção de textos quanto ao Gênero Volume 1 Coleção Ser Protagonista**



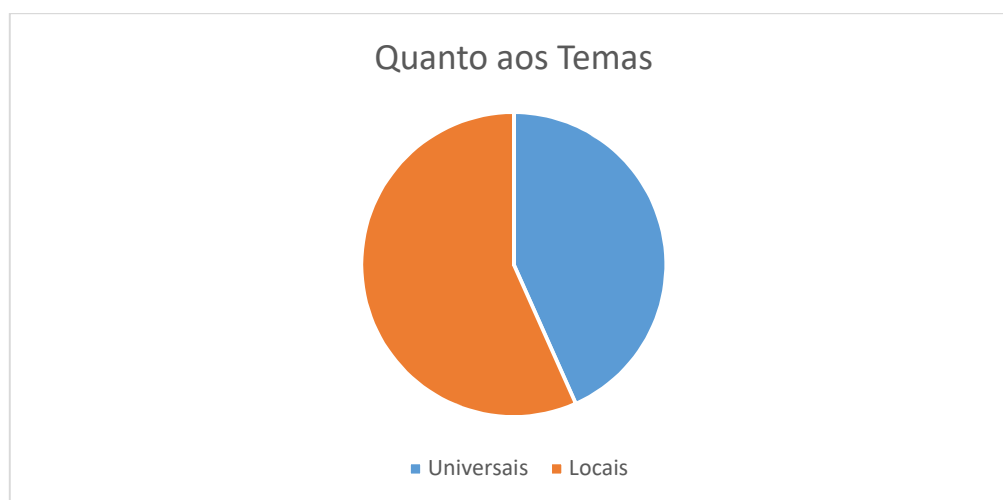
**Fonte: Elaborado pela autora.**

Dadas as limitações físicas do livro didático, os textos curtos parecem ser mais propícios para estudo, tendo em vista a possibilidade de lê-los integralmente, embora apareçam fragmentos também de poemas. Aliás, o fator fragmentação é uma crítica pertinente com relação a alguns livros didáticos. A grande quantidade de textos presente nesse volume, por exemplo, só é possível graças à fragmentação que se faz dos textos. Fica evidente a constatação de que a maioria das obras lá estão não para serem conhecidas, mas para exemplificarem algum aspecto teórico do universo literário. Por exemplo, quando trazem um parágrafo do romance “Germinal”, de Emile Zola, para exemplificar o que é a literatura como denúncia social, depois, um trecho do romance de Agatha Christie, “E não sobrou nenhum”, para exemplificar o que é literatura como entretenimento, e assim sucessivamente. Nesses casos, quando os fragmentos estão inseridos na parte teórica do livro didático, não ocorre a exploração da obra como um todo. Todavia, veremos mais adiante que, mesmo os textos de que se espera terem sido selecionados para leitura e interpretação, acabam por figurar como mais uma ilustração do que foi explorado na parte teórica, dessa vez, para que o aluno identifique na leitura do texto literário o que foi explicado na primeira parte do capítulo.

Por conta dessa fragmentação dos textos, devo confessar a dificuldade que tive para extrair as informações que deveriam compor o gráfico seguinte, a respeito dos temas

predominantes nas obras abordadas. Tanto a demasiada fragmentação, quanto a exploração insuficiente dos textos (pelos comentários e questões sugeridas) foram grandes obstáculos à tarefa de identificar o tema principal das obras referidas. É importante considerar que, dos dados catalogados no gráfico abaixo, há mais interferência de conhecimentos que já se tornaram senso comum sobre alguns textos muito conhecidos, do que tenham sido apontados pelo livro didático. Qualquer professor de literatura sabe, por exemplo, que o poema “Ismália”, de Alphonsus de Guimaraens, trata de temas universais (a condição humana, desvelada em temáticas sobre razão-insanidade, solidão, amor); ou que a “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, trata de um tema local, o nacionalismo; assim como num poema denominado “Em julho de Lubango”, do escritor moçambicano Albino Magaia, é possível inferir que se trata de um tema local já pelo seu título. Quanto a outros, porém, a identificação do tema foi inviabilizada pela ausência de contexto, de modo que foram desconsiderados da quantificação. No total foram reconhecidos 13 textos que tratam de temas universais e 17 textos que abordam temas locais, o que totaliza cerca de um terço do total de textos catalogados.

**Gráfico 6: Seleção de textos quanto aos Temas Volume 1 Coleção Ser Protagonista**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

O conjunto dos dados obtidos nesse critério mostra uma ligeira predominância de abordagem de temas locais. Se isso refletir a totalidade (incluindo os textos nos quais não foi possível essa identificação), temos uma seleção equilibrada do livro em questão com relação aos temas universais e locais.

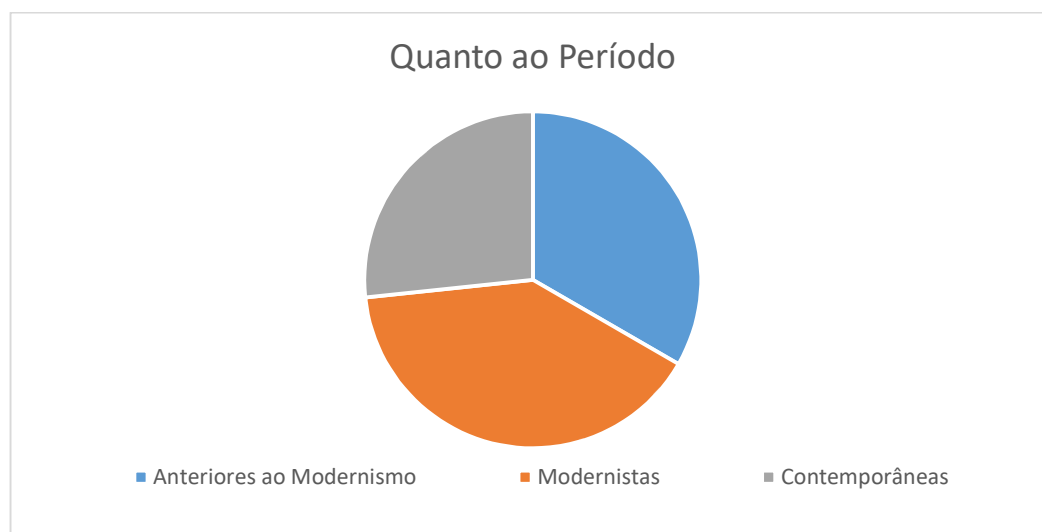
A relevância do estudo dos temas em literatura está no fato de que todo texto tem algo a dizer. Se tudo o mais que envolve a existência do texto literário (as configurações do gênero que lhe dá forma, os recursos linguísticos operados, o contexto do qual emerge etc.) são

importantes, o são justamente porque estão em prol daquilo que ele, a partir do trabalho linguístico, tem a dizer, seja com o conteúdo, com a forma, ou com ambos. Desse modo, todo o trabalho de leitura e interpretação deve ter como ponto de partida o sentido – apontado pelo autor, apropriado e significado pelo leitor, no caso da leitura escolar, pela comunidade de leitores que é a sala de aula. No capítulo 7, que tratará da interpretação dos textos, ficarão mais evidentes esse e outros aspectos sobre o tratamento do texto pelas coleções.

### 6.3 REPERTÓRIO DE TEXTO NA COLEÇÃO *NOVAS PALAVRAS*

Vimos no capítulo “Antecipação” que a coleção Novas Palavras apontava para um direcionamento do ensino de literatura tais como nos moldes tradicionais. Ademais, os autores se propunham a tratar das “grandes escolas literárias” e a comparar a produção de autores clássicos com autores contemporâneos, além de relacionar essas leituras às artes plásticas. Veremos como isso se concretiza no volume 1 analisando o repertório de textos nele presente.

**Gráfico 7: Seleção de textos quanto ao Período – Volume 1 Coleção Novas Palavras**



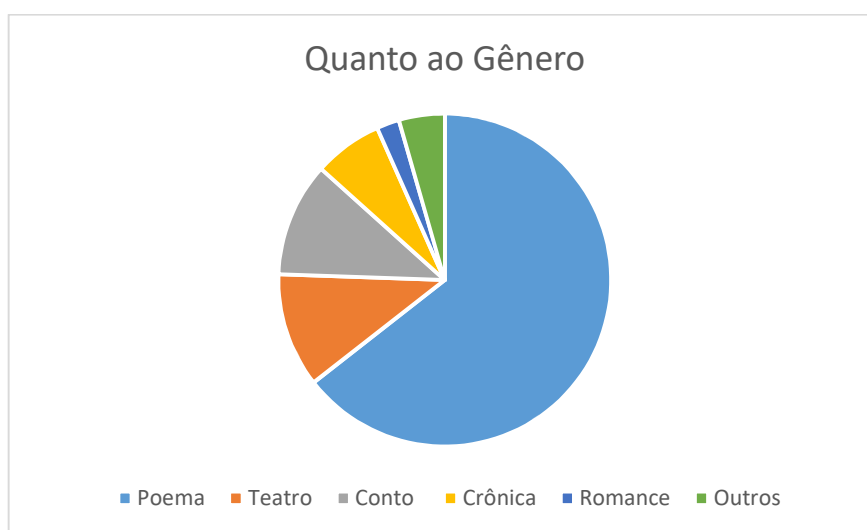
**Fonte: Elaborado pela autora.**

O volume analisado apresentou equilíbrio entre textos anteriores ao Modernismo (15), modernistas (18) e textos contemporâneos (12). Esse primeiro volume, por tratar de conceitos sobre a literatura (as noções de “arte da palavra” e de representação, a linguagem literária e os principais gêneros), pôde abordar textos diversos, sem o condicionamento temporal. Assim, os autores apresentaram autores como Luís de Camões, Gregório de Matos, Olavo Bilac, Gil Vicente, Machado de Assis, Pe. Antônio Vieira, Casemiro de Abreu, Fernando Pessoa, Mario

Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, João Cabral de Melo Neto, Clarice Lispector, mas também Cassiano Ricardo, Arnaldo Antunes, Chico Buarque, Tite de Lemos, Sérgio Faraco, Luís Fernando Veríssimo, Antônio Carlos Secchin, Paulo Mendes Campos e Edgard Telles Ribeiro. Nesse volume, os autores cumprem o prometido no texto de apresentação da coleção quando dizem que textos clássicos serão trabalhados ao lado de textos contemporâneos.

Vejamos, no gráfico abaixo, como o volume 1 se apresenta com relação à presença de gêneros.

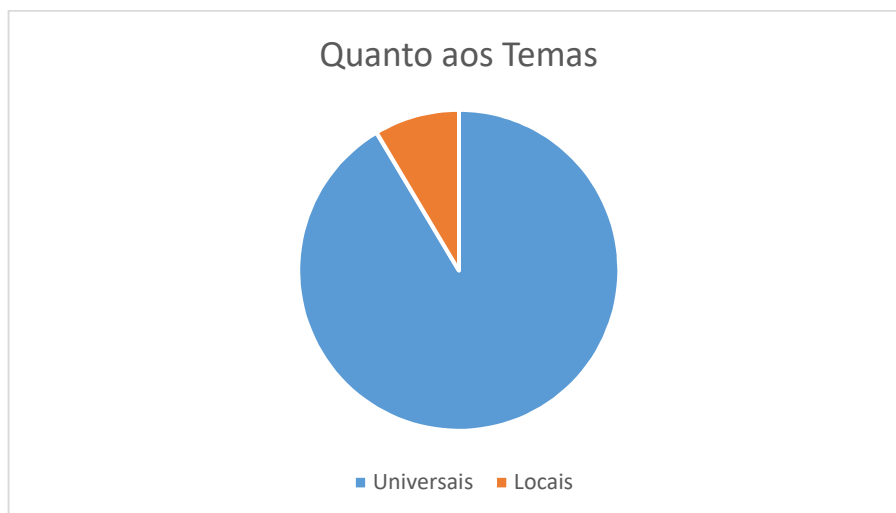
**Gráfico 8: Seleção de textos quanto ao Gênero – Volume 1 Coleção Novas Palavras**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

O gráfico mostra predominância acentuada do gênero poema, representando mais da metade do total de ocorrências, ou seja, 29 poemas e outros 16 textos entre conto (5), texto teatral (5), crônica (3), fragmento de romance (1) e, classificados como “Outros”, 1 fragmento de sermão e 1 canção.

O terceiro critério analisa o repertório quanto aos temas. Os resultados estão registrados no gráfico a seguir:

**Gráfico 9: Seleção de textos quanto aos Temas – Volume 1 Coleção Novas Palavras**

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Depois de apresentar equilíbrio em relação aos períodos literários e satisfatória variedade de gêneros, no quesito “temas”, o volume 1 da coleção Novas Palavras apresenta acentuada predominância de temas universais em relação a temas locais. Assinale-se também a presença de textos que não são categorizados em nenhuma das duas classificações ou por serem metalinguísticos ou aqueles cuja temática não fique clara na abordagem do livro. Alguns exemplos são: os poemas “Poética” e “As andorinhas de Antônio Nobre”, de Cassiano Ricardo; “Autopsicografia” e “Isto”, de Fernando Pessoa; “rio: o ir”, de Arnaldo Antunes; “Algumas variações sobre um mesmo tema”, de Mario Quintana; fragmentos de “Profissão de fé”, de Olavo Bilac”. Também fragmentos do conto “O entendimento dos contos”, de Carlos Drummond de Andrade e da crônica “Pausa”, de Mario Quintana.

Dentre os temas universais retratados houve grande predominância do tema do amor, além de memórias, crítica de costumes e a morte. Os temas locais abordados foram a desigualdade social, a escravidão e a reflexão crítica quanto ao lugar onde se vive. Verificou-se que a abordagem temática está estritamente vinculada ao propósito do capítulo. Desse modo, a presença expressiva de textos metalinguísticos tem relação com o fato de o volume abordar aspectos sobre os conceitos de literatura, representação, verossimilhança e linguagem literária, bem como a presença de textos com a temática da crítica de costumes, todos eles peças teatrais, estão no âmbito do estudo do gênero dramático. Contudo, ainda não é possível afirmar se esses textos apenas ilustram os conceitos teóricos estudados ou se há a exploração também de suas temáticas. Isso será verificado no capítulo 7, quando teremos como foco a análise dos modos de leitura explorados no livro.

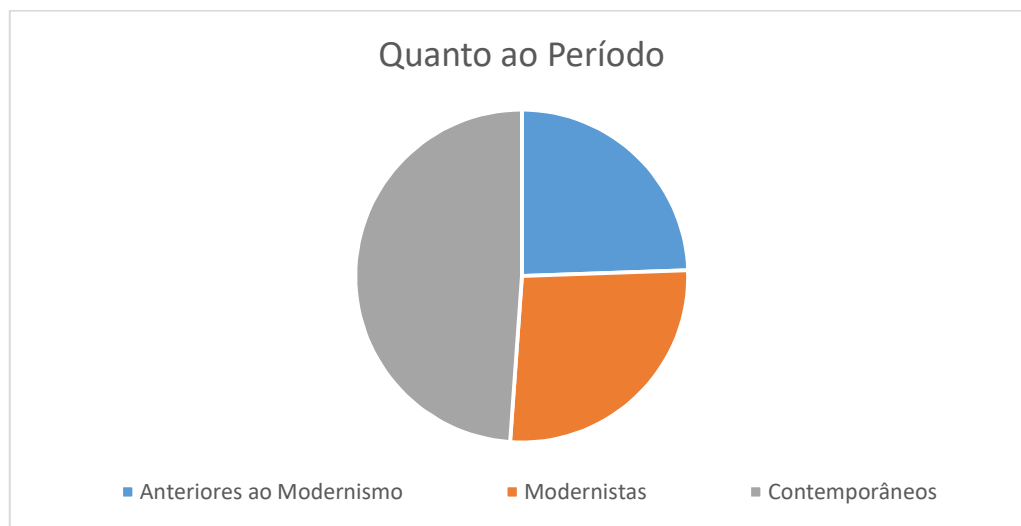
A seguir, finalizaremos a análise do repertório dos LD, com a coleção Linguagem e Interação.

#### 6.4 REPERTÓRIO DE TEXTOS NA COLEÇÃO *LINGUAGEM E INTERAÇÃO*

No capítulo anterior, quando fizemos antecipações acerca das quatro coleções analisadas, notamos que a coleção LI traz uma abordagem transversal da literatura, isto é, assim como na coleção VLP, não há separação entre os três pilares do ensino de língua (Análise Linguística, Produção de texto e Literatura), mas são todos trabalhados nas quatro unidades que compõem cada volume. Além disso, a proposta dos autores, expressa no texto de apresentação, é desenvolver o prazer da leitura por meio da leitura “de alguns dos mais significativos escritores brasileiros e de outras literaturas de línguas portuguesa”. Veremos como o repertório do volume 1 dessa coleção concretiza tais propostas.

O gráfico abaixo expõe os dados referentes à compilação do período literário onde estão situados os textos presentes no volume 1 da coleção Linguagem e Interação:

**Gráfico 10: Seleção de textos quanto ao Período – Volume 1 Coleção Linguagem e Interação**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

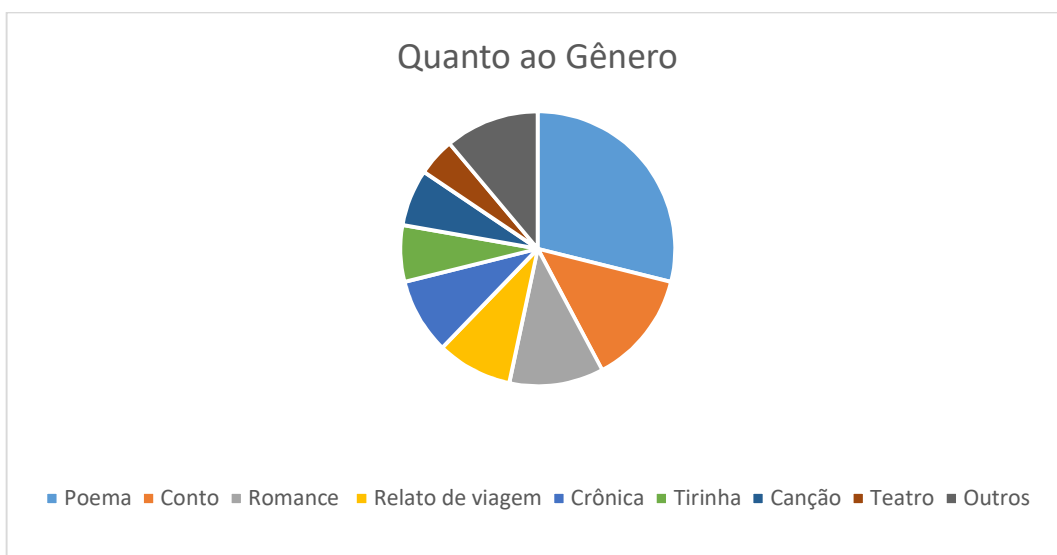
Considerando o primeiro critério, que diz respeito ao período histórico em que foram escritos os textos constantes no volume, o LD apresentou 11 resultados de textos anteriores ao Modernismo (Dante Alighieri, Lewis Carroll, Casemiro de Abreu, Pero Vaz de Caminha, Gregório de Matos, Santa Rita Durão, Aluísio Azevedo, Xavier de Maistre, Helena Morley, Poggio Bracciolini), 12 textos modernistas (Carlos Drummond de Andrade, Ariano Suassuna,

Guimarães Rosa, Jean-Paul Sartre, Jorge Amado, Cassiano Ricardo, Mário de Andrade, Vinícius de Moraes, João Cabral de melo Neto, Paulo Leminsky) e 22 contemporâneos (Marina Colasanti, Dalton Trevisan, Mia Couto, Antônio Prata, Gregório Duvivier, Marcelo Jeneci, Emicida, Bernardo Carvalho, Martha Medeiros, dentre outros).

Certamente tal diversidade de autores e épocas só é possível graças à perspectiva não historiográfica adotada pela coleção. Contudo, diferente das demais coleções que, quando não seguem a historiografia, dedica o primeiro volume para o estudo de conceitos relacionados à arte literária, o princípio organizador do *Linguagem e Interação* são os gêneros do discurso. A predominância de textos contemporâneos pode ser lida como uma estratégia de aproximação do público jovem com a literatura. Vale também ressaltar que foram trabalhados textos literários mesmo nos capítulos dedicados a gêneros não eminentemente literários, como, por exemplo, quando se tratou dos gêneros argumentativos, como o artigo de opinião e o editorial, os autores da coleção trazem poemas com teor argumentativo explicitando as estratégias de convencimento e persuasão neles presentes.

O gráfico abaixo apresenta os resultados relativos à investigação de gêneros. Vejamos:

**Gráfico 11: Seleção de textos quanto ao Gênero – Volume 1 Coleção Linguagem e Interação**



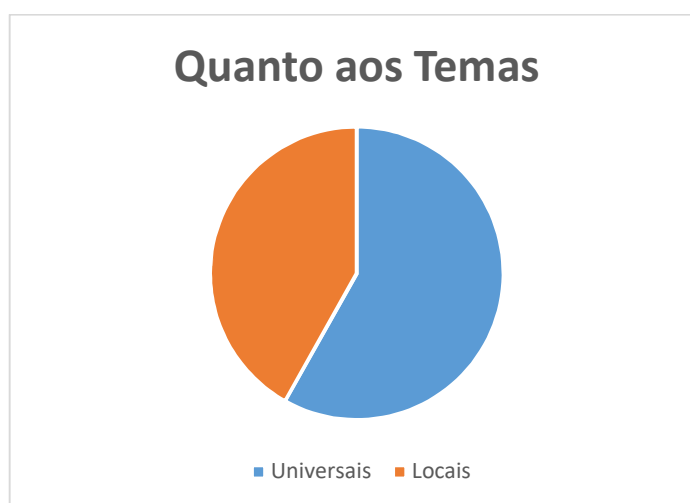
**Fonte: Elaborado pela autora.**

A proposta do volume 1 da coleção *Linguagem e Interação* era trabalhar os gêneros conto, crônica, canção, os textos icônico-verbais (quadrinho, tirinha, cartaz), relato de viagem, notícia, artigo de opinião e editorial. No entanto, além desses, aparecem gêneros literários como o poema (13), fragmento de romance (5), trecho de texto teatral (2), cordel (1), diário (1),

memória (1), fábula (1), carta (1). Há casos em que eles aparecem para mostrar as nuances entre um gênero e outro, como no caso do relato de viagem e do diário, em que o livro aborda suas diferenças e semelhanças. Outros, para evidenciar as propriedades de um gênero presentes em outro, o que se fez, por exemplo, quando apresentaram características dos gêneros argumentativos em poemas. Essas escolhas metodológicas contribuem para a diversidade de gêneros no volume e dão dinamicidade à abordagem dos conteúdos.

Por fim, seguem os dados relativos aos temas predominantes nos textos selecionados para o volume:

**Gráfico 12: Seleção de textos quanto aos Temas – Volume 1 Coleção Linguagem e Interação**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

O gráfico mostra certo equilíbrio entre os temas universais (25) e locais (18) abordados pelos textos do repertório do volume 1, com uma ligeira vantagem dos primeiros. No primeiro grupo identificamos textos que falam sobre amor, a perdição da alma, o mundo sobrenatural, efemeridade das coisas, o comportamento humano, autoconhecimento, a relação tempo e eternidade, dentre outros. No segundo grupo, os textos falam de lendas populares locais, crítica social, marginalidade, descrição do cotidiano, exaltação da nação, religiosidade popular local.

Se analisados isoladamente, os dados dessa categoria podem parecer irrelevantes. Que importância teria saber de qual gênero são os textos presentes nos livros didáticos ou a qual escola literária eles pertencem? Ou ainda, qual a relevância de investigar se as temáticas dos textos são universais ou locais se isso não estiver inserido num propósito maior de análise? Convém ressaltar que não me ocorreu outro modo de responder à pergunta de pesquisa que nos pareceu pertinente levantar: “Que leituras são propostas pelos LD?”. Além do mais, a seleção dos textos é um dos pilares do paradigma do letramento literário, ou seja, importa que essa



seleção seja pautada em critérios que garantam o acesso a textos de diferentes densidades, tanto de forma como de conteúdo. Isso nos parece se concretizar por meio da variedade de gêneros, de autoria e de temática, razão pela qual tais critérios foram escolhidos.

No próximo capítulo, para entender “Como são lidos os textos propostos pelos LD” traremos exemplos de atividades presentes nesses livros separando-as por temáticas, a fim de identificar quais aspectos dos textos são focalizados nas questões (se os aspectos textuais, contextuais, intertextuais, ou, ainda, se o conjunto deles) e quais habilidades são requeridas (identificar elementos no texto, fazer inferências, levantar hipóteses, criar a partir de modelos etc.). Em suma, o conjunto dos dados catalogados nas três categorias deve permitir-nos uma visão geral das coleções analisadas no que concerne ao direcionamento do ensino de literatura e o seu potencial para o letramento literário nos livros didáticos.

## **7 INTERPRETAÇÃO: COMO SÃO LIDOS OS TEXTOS NOS LD? – ANÁLISE DOS MODOS DE LER PRESENTES NAS PROPOSIÇÕES DAS ATIVIDADES**

Neste capítulo analisaremos amostras de atividades propostas pelos LD com o intuito de perceber como cada coleção encaminha as leituras dos textos literários. É importante ressaltar que a expressão “Modo de ler” é usada no âmbito dos estudos do letramento literário orientados por Rildo Cosson (2020). A sistematização dos diferentes modos de ler, o que significam e como se aplicam aparece no capítulo 4, figura 3 deste trabalho.

Para melhor flagrarmos as semelhanças ou diferenças de abordagens entre as quatro coleções, os blocos de atividades serão divididos em três seções temáticas. Na seção 1, são apresentadas atividades cujos textos falam sobre a Condição Humana. Sob essa classificação consideramos textos que tratem sobre a relação do homem consigo mesmo, com o tempo, com o espaço e com o transcendente. Na seção 2, textos que tratam das Relações Interpessoais: o amor em suas mais diversas facetas - romântico, não correspondido, idealizado, fraterno, universal, sofrimento amoroso, o encontro amoroso etc.-, a inveja, a hipocrisia, a solidariedade, a ambição etc. E na seção 3, sob o título Temas Sociais, podem constar escritos que abordem sobre a condição do negro, da mulher, do nativo, das pessoas em situação de rua, dos moradores das favelas, dos homossexuais e quaisquer outras minorias marginalizadas, bem como abordagens sobre a fome, a sub-humanidade, a corrupção na política, a crítica social de modo geral e a construção das identidades em nível pessoal ou grupal.

Como as balizas para a análise serão as temáticas, as atividades poderão ser selecionadas de qualquer um dos três volumes, conforme ocorram num ou noutro. Em suma, tais estratégias devem nos permitir observar se os LD mobilizam modos de ler diversificados para as diversas temáticas e se esses modos de leitura propostos pelos livros favorecem a apreensão do texto em suas potencialidades formais e de conteúdo, prerrogativas para o desenvolvimento do letramento literário. Antes, porém, de entrarmos na análise das atividades de cada coleção, convêm breves considerações sobre as temáticas escolhidas para categorizar o conjunto dos textos presentes nos volumes.

## 7.1 A CONDIÇÃO HUMANA, AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E OS TEMAS SOCIAIS: A VIDA COMO MATÉRIA-PRIMA DA LITERATURA

No livro “A coisa mais próxima da vida”, o crítico literário James Wood reúne textos memorialísticos sobre a sua relação com a literatura, textos esses que também podem ser lidos como crítica literária, como assinala o escritor, professor e romancista Roberto Taddei, na orelha da edição de 2017 da SESI-SP. Nele, o autor conta em quatro ensaios, como a literatura esteve presente em sua infância e adolescência na Inglaterra quando muitos “porquês” já o incomodavam. Numa passagem do ensaio intitulado “Por quê?”, diz o autor:

A literatura, a ficção em particular, proporcionava um escape [...], um mundo do livro dentro do qual as mentiras (ou ficções) eram usadas para proteger verdades significativas. Ainda me lembro daquela emoção adolescente, daquela sublime descoberta do romance e do conto como um *espaço completamente livre*, onde qualquer coisa podia ser pensada, qualquer coisa pronunciada. No romance, podíamos encontrar ateus, esnobes, libertinos adúlteros, assassinos, ladrões, loucos cavalgando pelos prados castelhanos ou vagando por Oslo ou São Petersburgo, rapazes em busca de sucesso em Paris, moças em busca de sucesso em Londres, cidades sem nome, países sem lugar, terras de alegoria e surrealismo, um homem transformado em inseto, um romance japonês narrado por um gato, cidadãos de muitos países, homossexuais, místicos, proprietários e terras e mordomos, conservadores e radicais, radicais que também eram conservadores, intelectuais e tolos, intelectuais que também eram tolos, bêbados e padres, padres que também eram bêbados, o vivo e o morto. (WOOD, 2017, p. 16).

Essa reflexão de Wood auxilia a pensar na literatura em sua dimensão formativa. James Wood, criado num ambiente religioso, passa a confrontar, em sua adolescência, os ensinamentos cristãos que recebia com o que lhe era desvelado pela ficção. Ali ele se deparava com um fervilhar de mundos tão vivos como inusitados, de modo que a ideia de ordenação que lhe impunha a educação religiosa recebida na família parecia-lhe um simulacro de realidade, e a verdade mesma estava retratada nos livros, que ele usufruía com um prazer quase clandestino. Com o aval da canonicidade, diz o autor, os livros que lia revelavam-se “blasfemadores, radicais, estridentes, eróticos.” (WOOD, 2017, p. 17). Sem que seus pais suspeitassem, Wood consumia, nas páginas dos clássicos da literatura, conteúdo “subversivo”, que colocava em xeque o ideário de crenças e valores que estava sendo construído. Ele afirma:

Será que eles [seus pais] não sabiam que Cervantes era blasfemo e seu anticlericalismo, tão turbulento? Ou que Dostoiévski, a despeito de suas intenções cristãs confessas, estava alimentando bastante meu ateísmo? *O*

*amante de lady Chatterley* ainda era oficialmente um livro “safado”, mas o belo romance anterior de Lawrence, *O arco-íris*, havia de algum modo escapado a essa censura. (WOOD, 2017, p. 17).

Esses relatos, ilustram bem o que vimos no capítulo 2, com as concepções de Morin (2003), Cândido (2011) e Bataille (2017) sobre o caráter formativo da literatura. Formação essa que, defende Cândido, não é ingênua, e pode, inclusive, diz Bataille, representar perigo para quem dela se aproxima, devido à sua fidelidade na representação do mal inerente ao ser humano.

Esses postulados atestam a seriedade do objeto literatura e consequentemente, do seu ensino. Ao optar, neste capítulo, pela leitura de abordagens temáticas no repertório dos livros didáticos, estamos não somente evidenciando essa variedade de abordagens pelas coleções analisadas, mas observando até que ponto e sob quais perspectivas as reflexões latentes nos textos são exploradas pelo material didático. Se literatura e vida são instâncias que se amalgamam, se aquela tem nesta sua origem e sua fonte, não é possível pensá-la de modo estanque, apartada.

Na segunda categoria de análise (capítulo 6), quando analisamos uma amostra do repertório dos livros didáticos, um dos critérios de análise foram os temas dos textos selecionados para as obras. Ali, verificamos, por uma classificação generalizante, a existência de temas universais e de temas locais, pois o intuito era observar em que medida os autores das coleções equilibraram (ou não) suas escolhas em termos de leituras de temas mais abrangentes ou mais situados, ambos necessários à formação crítica do sujeito. Neste capítulo, os temas Condição Humana, Relações Interpessoais e Temas Sociais representam três importantes eixos da vida humana: o homem em relação às questões existenciais, o homem em relação ao semelhante, o homem em relação à coletividade.

A arte é uma das vias privilegiadas pelas quais o homem procura responder às questões filosóficas fundamentais da existência: “quem sou, de onde vim, para onde vou, o que estou fazendo aqui” (informação verbal)<sup>27</sup>. Tais questões focalizam a relação do homem com as esferas primordiais que constituem o seu ser e estar no mundo. A relação do homem com o tempo: a efemeridade das coisas, a finitude ou eternidade da existência; a relação do homem com o espaço: a interação do homem com a natureza, as interações natureza x cultura e os condicionamentos culturais na vida humana; a relação do homem com o transcendente: a

---

<sup>27</sup> FERNANDES FILHO, João. Vida, Prosa e poesia. Plataforma Google MEET.

dimensão do sagrado e suas influências no mundo material, a relação tempo *x* eternidade; tudo isso como uma tentativa de desvelamento e compreensão da sua realidade ontológica.

Sob a temática das Relações Interpessoais podemos relacionar os textos que tratam de algum aspecto das relações humanas. Como apanágio do estar no mundo, a convivência, mais que uma opção, é uma necessidade. Desde o nascimento, o indivíduo é introduzido num agrupamento humano, a família, que o prepara para fazer parte de outros agrupamentos, como a escola, grupos religiosos, a vizinhança, e, posteriormente, o trabalho. Nos postulados de Aristóteles, na Antiguidade, já se dava a conhecer a prerrogativa de que “o homem é um ser social”. Mais que isso, segundo esse pensador, a própria natureza compele todos os homens a se associarem. (ARISTÓTELES, 1960). Na Modernidade, por sua vez, estudos sociológicos identificam uma crise nas relações humanas (BAUMAN, 2001; 2004) que dissolve os relacionamentos do homem com a cultura, com o trabalho e até mesmo com os outros homens, como nas relações de amor e amizade (BAUMAN, 2004). Uma vez inerentes à vida humana, é natural que os temas relativos às relações interpessoais sejam frequentemente representados na literatura. Sob essa temática, estarão relacionadas leituras sobre amor, traição, inveja, hipocrisia, jogo de interesses, abuso e subalternidades, dentre outros.

Sob perspectiva semelhante estão as abordagens sobre os temas sociais, que enfatizam a luta de uma coletividade por uma causa, em vista da justiça social e da equidade entre os povos. A desigualdade social está na gênese da formação das sociedades. Nas sociedades antigas, os vencedores de guerras escravizavam os povos derrotados; no projeto de expansão dos territórios, os colonizadores exploravam e dominavam os povos nativos; no Brasil, a escravização se deu com base no critério étnico, permanecendo durante cerca de três séculos. Tais processos históricos influem diretamente na formação de um inconsciente coletivo que naturaliza a relação de dominância de uns sobre outros, de modo que se torna necessário, dentre outras medidas de ordem social e política, desconstruir estereótipos em vista da construção do senso de igualdade e justiça. Nesse sentido, vemos as lutas das minorias historicamente exploradas e/ou marginalizadas, como são o negro, a mulher, os habitantes de zonas menos privilegiadas econômica e socialmente. Paralelo a isso, há o processo de (re)construção das identidades tanto dessas minorias, que, não raro, se autoavaliam sob a égide da subalternidade, como da sociedade como um todo, no intuito de promover uma cultura de valorização e respeito pelas diferenças. As representações literárias desse processo de revisão histórica das desigualdades sociais se dão na literatura engajada, mas podem ocorrer também no âmbito da produção de autores não declaradamente comprometidos com as questões sociais.

As próximas seções apresentam a análise das proposições de cada uma das coleções em relevo. Estas serão analisadas de acordo com o modo como mobilizam a leitura: a partir da materialidade do *texto*, do *contexto* ou do *intertexto*. Os resultados serão computados em dados numéricos e apresentados no quadro ao final da análise de cada coleção. No término da exposição das quatro coleções, há a avaliação do conjunto dos dados, quando teremos uma visão geral de como os livros didáticos estão lendo os textos literários.

## 7.2 COMO SÃO LIDOS OS TEXTOS LITERÁRIOS NA COLEÇÃO *VIVÁ LÍNGUA PORTUGUESA*

Nos capítulos anteriores vimos que a Coleção “Vivá Língua Portuguesa” trazia como proposta uma abordagem transversal da literatura. Para isso, contava com uma organização do conteúdo em unidades temáticas divididas, cada uma, em duas grandes partes: “Língua e produção de texto”, a primeira parte, e “Literatura”, a segunda parte. Explícita ou implicitamente, os títulos das unidades temáticas fazem referência a aspectos dos estudos literários, fazendo crer na centralidade dos estudos literários. Quanto ao repertório dos textos, considerando-se aqueles constantes nas seções de literatura do volume 1, o livro apresentou variedade de autores e períodos literários. Praticamente metade dos textos constantes no volume são do gênero poema, mas há uma boa diversidade de outros gêneros disponíveis para leitura. Já com relação aos temas, o volume apresentou predominância acentuada de temas universais, em relação a temas locais.

Neste capítulo, veremos como a coleção orienta professores e alunos no trabalho com os textos, analisando, em blocos de atividades, as questões que são levantadas e as orientações de respostas apresentadas. Será possível perceber, com isso, os direcionamentos de perspectiva no plano interpretativo ao passo que identificamos os modos de ler o texto, o contexto e/ou o intertexto. Os três blocos de atividades selecionados respeitam a classificação temática estabelecida para esta análise: condição humana, relações interpessoais e temas sociais, respectivamente. Aqui, priorizamos atividades que nos pareceram mais representativas em cada temática, independente de qual seja o volume do LD, como se pode observar nas subseções a seguir.

## 7.2.1 Leituras sobre a Condição Humana

As atividades selecionadas para essa temática encontram-se na unidade 5 do volume 1 da coleção VLP. A parte de Literatura da referida unidade tem como título a frase “Colhe o dia, porque és ele”, verso que intitula um poema de Ricardo Reis, heterônimo de Fernando Pessoa. No volume 1, a seção de Literatura está dividida em três subseções: “Comparando textos”, em que se apresentam três textos que dialogam tematicamente; “Para ler outras linguagens”, onde aparecem textos de outras linguagens (pintura, fotografia, xilogravura, escultura etc.) em diálogo com os textos verbais lidos na subseção anterior e, por fim, a subseção “E por falar em...” que apresenta uma proposta de atividade prática alinhada com a temática em questão.

Os textos a seguir compõem a subseção “Comparando textos” e refletem sobre a passagem do tempo. Trata-se dos textos: “Nasce o Sol, e não dura mais que um dia”, de Gregório De Matos, “Tempo rei”, canção de Gilberto Gil e “Canção do vento e da minha vida”, de Manuel Bandeira. A cada texto segue um bloco de atividades, destacados e analisados a seguir. Na imagem abaixo, o texto 1, poema de Gregório de Matos intitulado “Nasce o sol e não dura mais que um dia”.

**Figura 12: Poema “Nasce o Sol e não dura mais que um dia”, Gregório de Matos**

**Comparando textos**  
 Prof., há uma atividade complementar no CAP.  
 A seguir você vai ler um poema escrito pelo poeta baiano Gregório de Matos, no início do século XVII, e uma letra de música composta por outro baiano, Gilberto Gil, na segunda metade do século XX, mais especificamente na década de 1980. Analise as duas produções e verifique sua semelhança temática. Prof., ler um poema pode ser algo muito prazeroso, pois é possível até ser bastante agradável o ritmo e os sons bem organizados num texto. Assim, procure propor aos alunos a leitura expressiva do poema de Gregório de Matos. A classe pode se dividir em pequenos grupos e cada um lê uma estrofe, por exemplo. Provavelmente serão necessários alguns minutos até que se chegue à cadência dada pela pontuação, pelas rimas e pela métrica. Também vale propor que inventem outro ritmo para a leitura, mais próximo de uma cadência que os alunos considerem válida.

**Entre o céu e a terra**  
 O tempo em que viveu Gregório de Matos — século XVII — foi repleto de conflitos que giravam em torno da relação do ser humano com os valores defendidos pela Igreja, mas nem sempre respeitados por seus representantes. Essa questão ganhou corpo na Europa do século XVI, chegando ao Brasil pouco depois.  
 Em 1517, o teólogo alemão Martinho Lutero (1483-1546) denunciou a prática corrupta adotada por alguns representantes da Igreja católica, que vendiam o perdão e a passagem para o céu. Tinha início o movimento da Reforma Protestante, que defendia a ideia de que o indivíduo — sem a necessidade de intermediários — poderia se aproximar de Deus e obter o perdão e a salvação por meio da moral e da fé.  
 Lutero não foi o único a criticar a Igreja católica. O teólogo francês João Calvino (1509-1564) pregava que a prosperidade obtida por meio do trabalho era um reconhecimento de Deus por esse trabalho, e não um pecado, conforme dizia a Igreja.  
 Tais ideias favoreceram comportamentos que se reproduziam cada vez mais, como o da busca pelo lucro por meio do comércio. Assim, muitos começaram a preferir o protestantismo ao catolicismo.  
 Preocupada com a perda de fiéis, a Igreja reagiu emitindo decretos disciplinares com o objetivo de recuperar os cristãos perdidos para a Reforma Protestante e voltar a favor para a doutrina católica.

**“Nasce o Sol, e não dura mais que um dia”**  
 Gregório de Matos

Nasce o Sol, e não dura mais que um dia,  
 depois da Luz se segue a noite escura,  
 em tristes sombras morre a formosura,  
 em contínuas tristezas a alegria.

5 Porém se acaba o Sol, por que nascia?  
 Se formosa a Luz é, por que não dura?  
 Como a beleza assim se transfigura?  
 Como o gosto da pena assim se fia?

10 Mas no Sol, e na Luz, falte a firmeza,  
 na formosura não se dê constância,  
 e na alegria sinta-se tristeza.

Começa o mundo enfim pela ignorância,  
 e tem qualquer dos bens por natureza  
 a firmeza somente na inconstância.

**Fonte: CAMPOS, E. M.; PINTO, P. C. M. C. M.; ANDRADE, S.M. (2016, v 1, p. 198).**

Para interpretação do texto em questão, o volume propõe a atividade que pode ser lida na imagem a seguir:

**Figura 13: Proposições sobre Poema “Nasce o Sol e não dura mais que um dia”, Gregório de Matos**

1. *Nasce / não dura; Luz / noite escura; tristes sombras / formosura (da Luz); contínuas tristezas / alegria.*

1. A palavra *inconstância* significa falta de continuidade, instabilidade. Esse é o tema do poema e, para marcá-lo claramente, o autor usou um recurso linguístico particular: a antítese. Assim, ele explora a união de ideias opostas não só para trazer expressividade ao texto, mas também para dar ideia de como o eu lírico se sente. No caderno, destaque da primeira estrofe os pares de palavras ou expressões que se opõem.

2. A segunda estrofe apresenta uma sequência de perguntas que revela um tema essencial para o eu lírico. Qual é ele? Copie o item que o expressa.

a) A aceitação pacífica das mudanças que acontecem no mundo.

b) O inconformismo do eu lírico com a efemeridade das coisas do mundo.

c) A preferência do poeta pela escuridão e pela tristeza.  
Prof., o verso “Como o gosto da pena assim se fia?”, se analisado em analogia com os demais da mesma estrofe, pode ser compreendido como uma referência ao gosto do poeta pela escrita, que também se acaba, desfinha.

3. No caderno, reescreva a frase abaixo completando-a com o(s) item(ns) adequado(s).  
 As duas últimas estrofes reforçam a ideia da inconstância e da transitoriedade “dos bens do mundo” por meio de alguns recursos, como:

a) a repetição da palavra *firmeza*.

b) o emprego de antíteses (“na alegria sinte-se a tristeza”, “a firmeza somente na inconstância”).

c) o uso de expressões que negam a fixidez, a imutabilidade do mundo (“falte a firmeza”, “não se dê constância”, “firmeza somente na inconstância”).

4. No último verso do poema, o eu lírico apresenta a conciliação entre elementos opostos (*firmeza e inconstância*). Explique o sentido desse verso.

5. Gregório de Matos não foi o primeiro nem o último a discutir a brevidade da vida. Por exemplo, Lúcio Anu Sêneca (4 a.C.-65 d.C.), célebre filósofo da Roma antiga, é até hoje uma referência quando o assunto é a efemeridade da vida humana. Em cartas dirigidas a Paulino (cuja identidade é controversa), Sêneca discorre sobre o tema. Leia um trecho:

1. A maior parte dos mortais, Paulino, lamenta a maldade da Natureza, porque já nascem com a perspectiva de uma curta existência e porque os anos que lhes são dados transcorrem rápida e velozmente. De modo que, com a exceção de uns poucos, para os demais, em pleno esplendor da vida é que justamente esta os abandona. No entanto, como se imagina, não apenas o comum dos mortais ou a massa ignorante sofre desse mal geral, pois, ao afetar também os homens cultos, seus efeitos geram muitos lamentos. [...] 3. Não temos exatamente uma vida curta, mas desperdiçamos uma grande parte dela. A vida, se bem empregada, é suficientemente longa e nos foi dada com muita generosidade para a realização de importantes tarefas. Ao contrário, se desperdiçada no luxo e na indiferença, se nenhuma obra é concretizada, por fim, se não se respeita nenhum valor, não realizamos aquilo que deveríamos realizar, sentimos que ela realmente se esvai. [...]

SÊNeca. *Sobre a brevidade da vida*. Rio de Janeiro: L&PM, 2006.


**A expressão artística da época**

A literatura da época expressa o mundo contraditório e instável do período, recorrendo a uma linguagem rebuscada, repleta de figuras de linguagem, e de um raciocínio que, hoje, pode ser visto como tortuoso. A tensão se exprime por meio de contrastes criados em busca de conciliar visões opostas de mundo, como a relação entre o pecado e o perdão, entre o eterno e o passageiro.

Um tema constante nos textos da época é o descontentamento: tudo parece instável, o que está vivo morre, e o ser humano não tem como alterar essa realidade, só vindo como saída o voltar-se para Deus.

Gregório de Matos buscou vários caminhos poéticos para exprimir sua insatisfação e seu tormento. Escreveu poemas líricos e outros em que demonstra sentimento de culpa e fervor religioso, além de ter produzido composições satíricas, em que critica a Igreja ou o comportamento dos políticos da cidade de Salvador.

4. A única coisa certa, imutável (“a firmeza”), é o caráter transitório, passageiro, de tudo o que há na natureza. Prof., certifique-se de que os alunos compreenderam o sentido do poema: tudo é transitório no mundo, exceto a transitoriedade.



Diego Velázquez. *O triunfo de Baco, ou os bêbados*, 1628-1629. Óleo sobre tela. Dimensões: 165 cm x 225 cm.

As contradições da época de Gregório de Matos também são trabalhadas em obras compostas em outras linguagens, como a pintura. Note, por exemplo, o contraste que o espanhol Velázquez cria nessa tela: à direita, os personagens retratados são bêbados, e representam a realidade mundana; à esquerda, o personagem retratado remete à mitologia greco-romana e aos valores clássicos. Mas de alguma maneira o artista reúne as contradições no personagem mais iluminado, à esquerda, coberto com apenas alguns tecidos: ele é Baco (Dionísio, para os gregos), o deus romano do vinho e dos festejos.

Fonte: CAMPOS, E. M.; PINTO, P. C. M. C. M.; ANDRADE, S.M. (2016, v 1, p. 199).

O bloco de atividades acima, com 5 proposições, aborda os seguintes aspectos do texto: a proposição 1 pede que o aluno destaque, na primeira estrofe, os pares de palavras que se opõem; na 2, pergunta-se qual o tema essencial das questões que o eu lírico faz na segunda estrofe. São dadas três opções de resposta e o aluno deve marcar a opção correta; na questão 3 são dadas também três opções de resposta às quais o aluno deve escolher quais delas completam uma dada informação sobre as duas estrofes finais do poema; a 4, pede que o leitor explique o

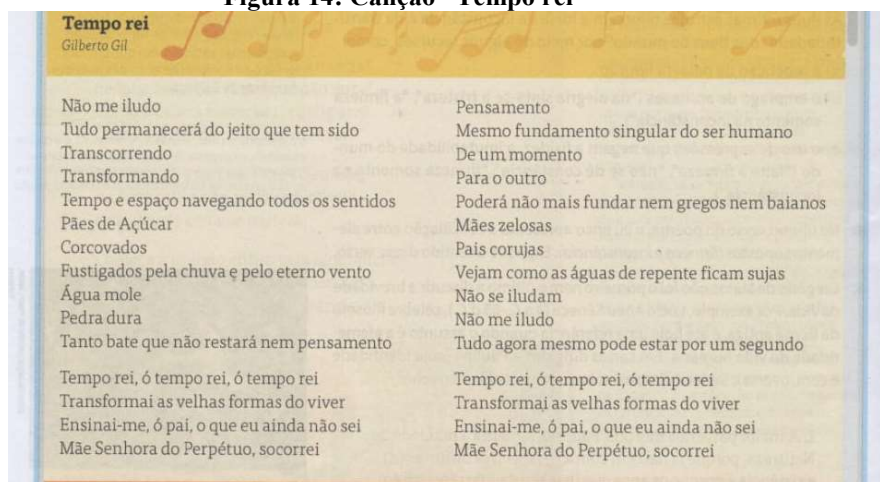


último verso do poema; por fim, a proposição 5 traz um fragmento do filósofo Sêneca, da Roma Antiga, em que ele fala da efemeridade da vida defendendo que não é propriamente a existência que é breve, mas os homens é que não sabem bem viver o tempo que lhes é dado. A partir dessa reflexão, o LD pede que o aluno observe na mídia de que modo se propõe o aproveitamento da vida em nossa sociedade. O resultado dessa observação deve ser feito em grupo e posteriormente compartilhado com a turma. A questão pede ainda que os alunos discutam se esses modos de aproveitar a vida, na opinião deles, é significativo. Os alunos devem escrever um pequeno texto apresentando essa defesa.

Em termos de modos de leitura, tem-se que as questões 1, 2, 3 e 4 solicitam leituras do *texto*, uma vez que estão centradas na investigação de partes do tecido textual, sejam palavras ou versos, já a questão 5, além de apresentar um texto que dialoga com o poema de Gregório de Matos, propõe que o leitor observe o seu entorno e tire conclusões, à luz das duas leituras, acerca da temática discutida. Temos, nesse caso, leitura do *contexto*, num plano inicial, pois os alunos são instados a verificar dados do seu entorno e a partir deles, defender uma tese. Esse segundo momento, por seu turno, configura uma espécie de extrapolação da obra: a discussão sai dos limites dos textos e promove a criação de outros discursos, que podem ser concordes ou não à obra original.

O texto 2, na imagem a seguir, trata-se da canção de Gilberto Gil, “Tempo rei”, que será posteriormente lida em comparação com o poema de Gregório de Matos.

**Figura 14: Canção “Tempo rei”**



**Fonte: CAMPOS, E. M.; PINTO, P. C. M. C. M.; ANDRADE, S.M. (2016, v 1, p. 200).**

Para interpretar essa canção, o livro propõe as questões que seguem:

Figura 15: Proposições sobre a Canção “Tempo rei”

2. Apesar de denominarem lugares conhecidos, os substantivos podem se referir a qualquer morro, pois todos se transformam pela ação do vento e da chuva, o que confirma, por meio de uma imagem concreta, a ação do tempo sobre todas as coisas.

1. Levando em conta os itens desta atividade, compare a primeira estrofe do poema de Gregório de Matos com os versos iniciais da canção de Gilberto Gil. Escreva no caderno.

“Nasce o Sol, e não dura mais que um dia”	Tempo rei
Nasce o Sol, e não dura mais que um dia, depois da Luz se segue a noite escura, em tristes sombras morre a formosura, em contínuas tristezas a alegria.	Não me iludo Tudo permanecerá do jeito que tem sido Transcorrendo Transformando Tempo e espaço navegando todos os sentidos [...]

1. b) No poema de Gregório de Matos: “não dura mais que um dia”; na canção de Gil: “Transcorrendo”, “Transformando”, “Tempo e espaço navegando”. Prof., mostre aos alunos que os verbos no gerúndio indicam ações que se prolongam no tempo.

2. a) Na estrofe do poema de Gregório de Matos, o eu lírico desenvolve a oposição entre *nascer* e *morrer*, *tristeza* e *alegria*, *luz* e *noite*, *sombra* e *formosura*. De que forma o eu lírico da canção confirma essa mesma ideia?  
*O eu lírico da canção diz que nada permanecerá igual, tudo se transformará.*

b) Quais expressões dos trechos reproduzidos acima confirmam a ideia da passagem rápida do tempo? Copie-as.

c) O pronome indefinido *tudo* usado no segundo verso da letra de música auxilia na construção da temática de transitoriedade. Explique o sentido que esse pronome assume na construção de sentido da letra.  
*O pronome tudo refere-se à transitoriedade que sempre existirá.*

d) Qual é o sentido metafórico dos substantivos *Sol* e *Luz* empregados no poema?  
*Os substantivos fazem referência à vida.*

2. Nos versos da canção, o eu lírico usa os substantivos próprios *Pão de Açúcar* e *Corcovado* no plural. Qual pode ser a razão dessa escolha?

3. Releia o refrão da letra de música.

a) Por que o eu lírico afirma que o tempo é rei? Por que o chama de pai?

b) Observe que essa estrofe tem tom de súplica, de oração, de invocação. Copie no caderno os elementos que podem confirmar essa interpretação.

- ▶ Uso dos verbos no modo imperativo. x
- ▶ Uso de substantivos abstratos.
- ▶ Uso de vocativo. x
- ▶ Uso de substantivos próprios. x

4. Releia estes versos da canção:

“Água mole  
Pedra dura  
Tanto bate que não restará nem pensamento”


Observe que eles quebram a expectativa do leitor, que, ao iniciar sua leitura, provavelmente reconhece o ditado “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. Ao recriar o ditado nesses versos, que efeito o compositor obtém? Explique.  
*Possibilidades de interpretação: A recriação do ditado reforça a ideia de transformação contínua, pois nada sobrar, ao passo que o ditado só sugere uma modificação.*

5. Como você explicaria os versos a seguir?

“Mães zelosas  
Pais corujas  
Vejam como as águas de repente ficam sujas  
Não se iludam  
Não me iludo  
Tudo agora mesmo pode estar por um segundo”

5. Prof., permita que os alunos se expressem livremente, desde que justifiquem sua opinião por meio da letra de música. Esses versos podem fazer referência a certo modo de educar os filhos, cercando-os de cuidados e mimos excessivos. Tal estilo de educação pode representar uma tentativa dos pais de controlar as ações dos filhos. Entretanto, apenas o tempo indicará o resultado disso, e este pode surpreender, não corresponder ao que os pais esperavam.

3. a) O tempo é rei pelo poder transformador que representa e por ser decisivo para tudo o que é vivo. Ele também é pai porque leva as pessoas a amadurecerem, além de ensinar o ser humano a ser melhor, a mudar, etc.  
Prof., o termo *rei* também pode sugerir que o tempo é uma divindade, por ser eterno.



O Morro do Corcovado, de 710 metros de altura, situa-se no Parque Nacional da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). É conhecido por abrigar a estátua do Cristo Redentor, de 38 metros de altura, um dos mais famosos pontos turísticos do Brasil. Foto de 2014.

Fonte: CAMPOS, E. M.; PINTO, P. C. M. C. M.; ANDRADE, S.M. (2016, v 1, p. 201).

**Figura 16: Proposições sobre a Canção “Tempo rei” 2**

6. Embora as duas composições coincidam quanto à certeza da transitoriedade de todas as coisas, elas se diferenciam ao observar o propósito da impermanência. Compare a última estrofe do poema de Gregório de Matos com o refrão da letra de música de Gilberto Gil e, no caderno, indique em que consiste essa diferença.

<p>"Começa o mundo enfim pela ignorância, e tem qualquer dos bens por natureza a firmeza somente na inconstância."</p>	<p>"Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei Transformai as velhas formas do viver Ensinai-me, ó pai, o que eu ainda não sei Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei"</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nesses versos de Gregório de Matos, a constatação de alguma constância — ainda que seja a da inconstância — ameniza as angústias do eu lírico com relação à inexorabilidade da passagem do tempo. Por sua vez, o refrão da canção "Tempo rei" foi composto em forma de oração: além de constatar que tudo realmente muda, o eu lírico roga ao tempo que transforme "as velhas formas do viver". Assim, nessa letra o tempo é dotado do poder de uma divindade com a capacidade de renovação.

**Texto 3**

**Fonte: CAMPOS, E. M.; PINTO, P. C. M. C. M.; ANDRADE, S.M. (2016, v 1, p. 202).**

Para a comparação entre os textos de Gregório de Matos e Gilberto Gil, foi proposto o bloco de atividades destacado na imagem acima, contendo 6 questões e 10 proposições<sup>28</sup>. Na proposição 1a, pergunta-se de que forma o texto 2 confirma a mesma ideia expressa no texto 1 ao desenvolver as antíteses “nascer e morrer”, “tristeza e alegria”, “luz e noite”, “sombra e formosura”. Trata-se de uma questão de identificação de itens no texto a partir de um mote. A 1b segue o mesmo princípio, dessa vez solicitando que se identifique o trecho que confirma a ideia de passagem do tempo. Já as proposições 1c e 1d pedem que o aluno explique o significado do pronome indefinido “tudo” presente num dos versos destacados do texto 2 e questiona o sentido metafórico dos substantivos “Sol” e “Luz” empregados no texto 1, respectivamente.

À semelhança das anteriores, a questão 2 ainda versa sobre aspectos textuais, ao questionar a razão dos substantivos próprios “Pão de Açúcar” e “Corcovado” aparecerem no plural. Por sua vez, a 3a requer que o aluno faça inferências acerca do sentido das expressões “tempo rei” e “pai”, na canção. Para isso, o aluno deverá recorrer a conhecimentos de mundo, buscando relacionar o sentido dessas palavras com o contexto da canção. A proposição 3b pede que o aluno identifique, entre três opções apresentadas pelo LD, qual elemento presente no refrão da música faz com que ela tenha tom de súplica. A 4, quer saber que efeito de sentido é causado pela quebra de expectativa no verso “Água mole em pedra dura tanto bate que não restará nem pensamento”, que é a recriação de um ditado popular. A questão 5 retoma versos da segunda estrofe e pede que o aluno os explique e, por fim, a questão 6 destaca um fragmento de Gregório de Matos e um fragmento de Gilberto Gil pedindo que o aluno os leia e identifique qual a diferença na concepção do propósito da impermanência.

<sup>28</sup> São consideradas todas as proposições contidas na atividade. Por exemplo: Se a questão 1 traz um enunciado mais os itens a, b, c etc. para serem respondidos, cada um desses itens constitui uma proposição dentro da mesma questão. Assim, o número de proposições pode ser igual ou maior que o número de questões.



A análise das questões permite concluir que 9 das 10 proposições estão centradas na leitura do *texto*: identificação de palavras e/ou expressões que exprimem determinados efeitos de sentido (1a,1b); identificação dos sentidos expressos por certas palavras e/ou expressões (1c, 1d, 2, 4); identificação de recursos linguísticos que imprimem determinado tom ao texto (3b); interpretação livre de fragmentos do texto (5) e identificação de diferenças entre a abordagem dos dois textos expressos em fragmentos específicos (6). Apenas a proposição 3a não requer uma leitura estrita do tecido textual. Ao perguntar por que o eu lírico afirma que o tempo é “rei” e por que o chama de “pai” o aluno deverá mobilizar seu conhecimento acerca dos papéis de um rei e de um pai na nossa sociedade para então inferir sobre a associação criada pelo autor. Esse movimento de saída do texto para análise do mundo real configura uma leitura do *contexto*.

Continuando a abordagem da seção “Comparando textos”, segue imagem apresentando o texto 3, de Manuel Bandeira, “Canção do vento e da minha vida”.

**Figura 17: Poema “Canção do vento e da minha vida”, de Manuel B andeira**

**Texto 3**

Nesses versos de Gregório de Matos, a constatação de alguma constância — ainda que seja a da inconstância — ameniza as angústias do eu lírico com relação à inexorabilidade da passagem do tempo. Por sua vez, o refrão da canção “Tempo rei” foi composto em forma de oração: além de constatar que tudo realmente muda, o eu lírico roga ao tempo que transforme “as velhas formas do viver”. Assim, nessa letra o tempo é dotado do poder de uma divindade com a capacidade de renovação.

O poema que você vai ler agora chama-se “Canção do vento e da minha vida” e foi criado pelo poeta modernista brasileiro Manuel Bandeira. A publicação original ocorreu em 1940, em seu livro *Lira dos cinquenta anos*, cujos poemas tratam, de forma aparentemente simples, de temas universais como amor, morte, vida.

**Canção do vento e da minha vida**  
Manuel Bandeira

<p>O vento varria as folhas, O vento varria os frutos, O vento varria as flores... E a minha vida ficava Cada vez mais cheia De frutos, de flores, de folhas.</p> <p>O vento varria as luzes, O vento varria as músicas, O vento varria os aromas... E a minha vida ficava Cada vez mais cheia De aromas, de estrelas, de cânticos.</p> <p>O vento varria os sonhos E varria as amizades... O vento varria as mulheres... E a minha vida ficava Cada vez mais cheia De afetos e de mulheres.</p>	<p>O vento varria os meses E varria os teus sorrisos... O vento varria tudo! E a minha vida ficava Cada vez mais cheia De tudo.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



GABRIEL MACHADO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: CAMPOS, E. M.; PINTO, P. C. M. C. M.; ANDRADE, S.M. (2016, v. 1, p. 202).

Na imagem abaixo, o último bloco de questões da seção “Comparando textos”:

Figura 18: Proposições sobre o Poema “Canção do vento e da minha vida”

1. a) O verbo deve ser entendido em sentido conotativo, isto é, *varrer* não significa limpar com uma vassoura; no poema, significa que algo atinge o eu lírico e o leva a refletir sobre o sentido da vida.

1. No soneto “Nasce o Sol, e não dura mais que um dia”, Gregório de Matos trata da efemeridade da vida. Verifique como esse tema é abordado no poema de Bandeira relendo os versos anafóricos “O vento varria...”, que se repetem ao longo do texto. Responda no caderno:

a) O verbo *varrer* deve ser interpretado no sentido conotativo ou denotativo? Por quê?

b) Observe a resposta dada ao item anterior e estabeleça um paralelismo entre o uso do verbo *varrer* e o do termo *vento*, explicando o valor semântico desse substantivo nesses versos anafóricos.

O substantivo *vento* também tem valor conotativo, sobretudo a partir da segunda estrofe; a palavra realça a inexorabilidade do tempo que pode modificar de forma significativa a vida.

2. Observe a presença das reticências neste versos: “O vento varria as flores...”, “O vento varria os aromas...”, “E varria as amizades...”, “O vento varria as mulheres...”, “E varria os teus sorrisos...”.

a) Copie no caderno a resposta que **não** é adequada para explicar o sentido do emprego desse recurso no poema.

- ▶ A repetição das reticências alonga o ritmo desses versos.
- ▶ A repetição das reticências confere a esses versos uma atmosfera de vaguidão e de melancolia.
- ▶ A repetição das reticências torna esses versos enfadonhos, expressando assim o mau humor do eu lírico. x

b) O tema do poema é atemporal, ou seja, trata de um assunto que sempre incomodou as pessoas, ou trata exclusivamente de questões do tempo de Manuel Bandeira? Para responder a essa questão, releia o poema observando tudo o que o vento varre: esses elementos fazem parte da nossa vida contemporânea ou são exclusivos do tempo de Bandeira? Fazem parte da vida dos brasileiros ou provavelmente podem ser constatados na vida de pessoas de diversos lugares do mundo? Explique.

3. Gregório de Matos desenvolve a oposição entre *nascer* e *morrer* em versos como “Nasce o Sol, e não dura mais que um dia”, “depois da luz se segue a noite escura”. Com recursos diferentes dos usados pelo poeta barroco, o que ressalta Manuel Bandeira em relação ao tempo?

- ▶ As dificuldades do dia a dia, sempre repetitivo.
- ▶ A inexorabilidade do tempo na vida humana. x
- ▶ A alegria e a tristeza em todos os momentos da vida.

4. O verso “O vento varria tudo!”, na última estrofe, é o único formado por uma frase exclamativa. O que essa pontuação **não** indica? Copie.

- ▶ O desespero do eu lírico em relação à sua vida presente.
- ▶ O fim de todas as lembranças do passado. x
- ▶ Um resumo das perdas sofridas pelo eu lírico.
- ▶ A impotência do eu lírico frente ao tempo que transforma sua vida.

5. Nos versos “E minha vida ficava / cada vez mais cheia”, que também se repetem no poema, o adjetivo *cheia* pode ter duplo sentido. Apresente duas possibilidades de interpretação para esses versos.

experiências vividas trouxeram sabedoria, capacidade de compreender e viver melhor a partir delas, então ele estaria pleno de novos conhecimentos. Prof., procure demonstrar que existe certo tipo de oposição em todo o poema, visto que, ao esvaziamento dos prazeres da vida, segue-se um aumento de aflições que podem permitir maior amadurecimento do eu lírico.

203

**O Brasil em busca de sua identidade**

A produção literária de Manuel Bandeira está ligada à arte do início do século XX, tempo entre as duas guerras mundiais (1919-1939), em que ocorreram fatos que afetaram todo o mundo ocidental: os desdobramentos da Revolução Russa de 1917, a crise da Bolsa de Nova York em 1929, a ascensão de regimes totalitários como o fascismo e o nazismo, etc. Nesse contexto, formaram-se diversos movimentos artísticos sediados sobretudo em Paris. Eles buscavam, cada um a seu modo, inovações técnicas, experimentações e maior liberdade. Desejava-se romper com os padrões dos séculos anteriores, aproximar-se da sensação de velocidade, da ideia de liberdade e abrir espaço para a expressão do inconsciente.

Em razão de seu passado colonial, do jogo de forças da economia cafeeira e de seu desenvolvimento desigual, o Brasil vivia uma situação de desequilíbrios diversos em todo o território nacional e a consequente tensão gerada por essa realidade. Nesse contexto, durante a República Velha (1889-1930) formaram-se movimentos sociais em busca de mais igualdade e diminuição do poder da oligarquia cafeeira.

Os anseios artísticos vividos em Paris chegam também ao Brasil e têm como marco simbólico a Semana de Arte Moderna, organizada em São Paulo, em 1922. Considerado um divisor de águas na história da cultura brasileira, esse evento, organizado por intelectuais e artistas, quis marcar o rompimento com o tradicionalismo cultural associado às correntes literárias e artísticas anteriores. O ponto alto de sua reivindicação era a defesa de uma nova perspectiva estética e o compromisso com a independência cultural do país.

A obra de Manuel Bandeira está diretamente ligada aos ideais da Semana de Arte Moderna: a valorização das características marcadamente brasileiras (a linguagem, a leveza, os tipos brasileiros) e a inovação estética (experimentos como o uso do verso livre, a sintaxe mais solta).

2. b) Os elementos fazem parte do cotidiano do tempo de Bandeira, de hoje, de sempre. Também podem ser encontrados na realidade de outros lugares do mundo, pois o tempo, no poema, varre coisas como flores, amizades, aromas, etc., que fazem parte do cotidiano das pessoas em geral. Pensando nisso, o poema é atemporal, não se prende a um momento específico da História.

5. O adjetivo *cheia* pode sugerir desesperança, cansaço de quem veio ao mundo para sofrer; o eu lírico estaria cheio, exausto, tudo na vida teria se tornado cansativo, enfadonho. No entanto, pode indicar também que as experiências vividas trouxeram sabedoria, capacidade de compreender e viver melhor a partir delas, então ele estaria pleno de novos conhecimentos.

“Colhe o dia, porque és ele” 203

Fonte: CAMPOS, E. M.; PINTO, P. C. M. C. M.; ANDRADE, S.M. (2016, v. 1, p. 203).

O bloco de atividades que analisa o texto de Manuel Bandeira em relação com os anteriores é composto por 5 questões com 7 proposições. A questão 1 pede que se releia os versos anafóricos do poema de Bandeira (“o vento varria...”) para então responder em 1a, se o

verbo varrer deve ser interpretado em sentido conotativo ou denotativo, dizendo o porquê, e em 1b, qual o valor semântico do paralelismo entre o verbo “varrer” e o substantivo “vento” no poema. Em 2a, pergunta-se o valor das reticências nos versos anafóricos do poema. São apresentadas três opções de explicação para que os alunos escolham a correta; em 2b a questão é se o tema do poema é atemporal ou se trata de algo que faz parte, exclusivamente, de uma dada realidade, brasileira e contemporânea, por exemplo. A proposição 3 pergunta o que diz Manuel Bandeira sobre o tempo, visto que Gregório de Matos, no texto 1, desenvolve a oposição entre nascer e morrer. A resposta correta deve ser assinalada dentre três opções dadas. Também a questão 4 é para que se assinale a opção correta, dessa vez para responder sobre o uso do ponto de exclamação na última estrofe. Por fim, a proposição 5 quer saber o duplo sentido expresso pelo adjetivo “cheia” no verso “E minha vida ficava/cada vez mais cheia”.

Assim como nos blocos anteriores, confirma-se a predominância de leituras do texto nas proposições da coleção “Vivá”. Nesse terceiro bloco, com exceção de 2b, todas as proposições tratam de aspectos referentes à materialidade textual: o valor dos sinais de pontuação e os efeitos de sentido do uso de um ou outro termo ou expressão. Em 2b, por sua vez, ao perguntar se o tema do poema reflete sobre uma realidade local ou atemporal, exige-se algum deslocamento do texto para a observação do mundo, identificando se aquela é uma reflexão que pode interessar a indivíduos em todos os tempos e lugares ou apenas a contemporâneos de um dado momento histórico ou de um agrupamento humano específico. Neste caso, temos leitura do *contexto*. Já em 1a, 1b, 2a, 3, 4 e 5, leituras do *texto*.

Na sequência, será analisado mais um bloco de atividades da coleção, dessa vez com leituras sobre as relações interpessoais.

### **7.2.2 Leituras sobre as Relações Interpessoais**

A atividade a ser analisada nesta subseção está no volume 3 da coleção VLP. Conforme exposto no quadro 6 do capítulo 5, este volume está dividido em seis unidades, cada uma delas contendo as seções de “Língua e produção de texto” e a de “Literatura”. O texto selecionado está inserido na seção “Língua e produção de texto” da unidade 4, intitulada “Do cotidiano ao extraordinário”. A referida seção divide-se em quatro partes: a primeira parte tem como título o gênero a ser abordado na unidade, e nela são apresentados dois textos desse gênero para leitura e análise. No caso da unidade 4, o gênero trabalhado é a crônica, e as duas crônicas apresentadas são “Sobre o amor desamor”, de Rubem Braga e “O amor acaba”, de Paulo Mendes Campos. Em seguida, uma abordagem de “Conhecimento linguísticos”, seguida de “Produção de texto”



e “No mundo da oralidade”. Cada unidade finaliza com a seção “Aproveite para...”, onde são apresentadas sugestões de leitura, material audiovisual e de endereços eletrônicos para aprofundamento no gênero estudado.

Segue a crônica de Rubem Braga para leitura:

**Figura 19: Crônica: “Sobre o amor, desamor”, de Rubem Braga**

**Texto 1**  
No texto a seguir, o escritor Rubem Braga apresenta sua visão do amor e da separação.

### Sobre o amor, desamor

Rubem Braga

Chega a notícia de que um casal de estrangeiros, nosso amigo, está se separando. Mais um! É tanta separação que um conhecido meu, que foi outro dia a um casamento grã-fino, me disse que, na hora de cumprimentar a noiva, teve a vontade idiota de lhe desejar felicidades “pelo seu primeiro casamento”.

E essas notícias de separação muito antes de sair nos jornais correm com uma velocidade espantosa. Alguém nos conta sob segredo de morte, e em três ou quatro dias percebemos que toda a cidade já sabe — e ninguém morre por causa disso.

Uns acham graça em um detalhe ou outro. Mas o que fica, no fim, é um **ressaibo** amargo — a ideia das aflições e melancolias desses casos.

Ah, os casais de antigamente! Como eram **plácidos** e sábios e felizes e serenos... (principalmente vistos de longe. E as angústias e renúncias, e as longas humilhações caladas? Conheci um casal de velhos, bem velhinhos, que era doce ver — os dois sempre juntos, quietos, delicados. Ele a desprezava. Ela o odiava.)

Sim, direis, mas há os casos lindos de amor para toda vida, a paixão que vira ternura e amizade. Acaso não acreditais nisso, detestável Braga, pessimista barato?

E eu vos direi que sim. Já me contaram, já vi. É bonito. Apenas não entendo bem por que sempre falamos de um caso assim com uma ponta de pena. (“Eles são tão unidos, coitados.”) De qualquer modo, é mesmo muito bonito; consola ver. Mas, como certos quadros, a gente deve olhar de uma certa distância.

“Eles se separaram” pode ser uma frase triste, e às vezes nem isso. “Estão se separando” é triste mesmo.

**Adulterio** devia ser considerado palavra feia, já não digo pelo que exprime, mas porque é uma palavra feia. **Concubina** também. **Concubinação** devia ser simplesmente riscada do dicionário; é horrível.

Mas do lado legal está a pior palavra: **cônjuge**. No dia em que a mulher descobre que o homem, pelo simples fato de ser seu marido, é seu **cônjuge**, coitado dele.

Mas no meio de tudo isso, fora disso, através disso, apesar disso tudo — há o amor. Ele é como a lua, resiste a todos os sonetos e abençoa todos os pântanos.

BRAGA, Rubem. *Pequena antologia do Braga*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

**ressaibo**: mau sabor; ranço.  
**plácido**: calmo, tranquilo, sossegado.  
**concubina**: mulher que vive maritalmente com um homem com quem não é legalmente casada.  
**cônjuge**: cada uma das pessoas ligadas pelo casamento em relação à outra.



Fonte: CAMPOS, E. M.; PINTO, P. C. M. C. M.; ANDRADE, S.M. (2016, v. 3, p. 193).

À leitura do texto, seguem questões de interpretação, como se pode ver na imagem abaixo:

Figura 20: Proposições sobre a Crônica “Sobre o amor, desamor”

**Interpretação do texto**

- Partindo do tema amor, o cronista pretende tratar do desamor. No texto, por meio de que fatos ele comenta esse assunto? Um casal de amigos estrangeiros está se separando; um amigo do cronista sente vontade de desejar a uma noiva felicitada em seu “primeiro” casamento; as notícias de separação correm a uma velocidade espantosa.
- Releia e faça o que se pede.
 

“Eles se separaram” pode ser uma frase triste, e às vezes nem isso. “Estão se separando” é triste mesmo.”

Compare as duas frases destacadas no trecho.

  - Por que, para o autor, uma delas é sempre triste e a outra não?
  - Qual é a visão do cronista a respeito da separação?
- Algumas impressões que o cronista tem dos relacionamentos duradouros confirmam sua ideia sobre a separação.
  - Que impressões são essas?
  - Nessa crônica, algumas vezes, sugere-se que os relacionamentos duradouros contêm a semente do fim do amor.
    - ▶ Você concorda com essa ideia?
    - ▶ Justifique sua opinião.
- Antes de concluir seu texto, o autor brinca com o som e o sentido de algumas palavras. Na sua opinião, por que um homem pode se tornar um coitado no momento em que sua mulher descobre que ele é seu “cônjuge”?
- A conclusão do texto, contida no último parágrafo, destaca aquilo que, para o cronista, é mais importante e significativo: o amor.
 

Releia a forma como o parágrafo foi organizado e indique a visão que o cronista demonstra ter a respeito desse sentimento.
- Releia: Pode-se tratar do amor, assim como da Lua, em qualquer texto poético, pois mesmo o pior poema ou soneto não lhe tirará o que ele sempre tem de novo e singular. E assim como a Lua brilha até mesmo sobre os pântanos (águas paradas e lamacentas), também o amor pode surgir em quaisquer ambientes, mesmo os mais melancólicos, e para qualquer pessoa.

“Ele [o amor] é como a lua, resiste a todos os sonetos e abençoa todos os pântanos.”

Explique a comparação feita pelo cronista nesse trecho. Se necessário, pesquise antes os sentidos que podem ser atribuídos às palavras soneto e pântano.

**Habilidades leitoras**

Para interpretar a crônica aqui apresentada, você precisou:

- ▶ identificar o tema;
- ▶ identificar as impressões do cronista sobre o tema;
- ▶ distinguir os fatos que serviram de ponto de partida para as reflexões do autor;
- ▶ reconhecer o ponto de vista do cronista;
- ▶ perceber a conclusão dada pelo autor e confrontá-la com as identificações feitas anteriormente.

2. a) “Eles se separaram” indica que o ato da separação está concluído, e, por mais dramático que tenha sido, outra etapa pode ser iniciada; por sua vez, “Estão se separando” indica o momento da separação, com todos os problemas, dores e perdas que o cercam. 2. b) O cronista revela não ver a separação como um grande problema, principalmente quando ela já está concluída. 3. a) Ele afirma que os casais de antigamente eram felizes, sobretudo se vistos de longe (porque de perto pode não haver tanta felicidade assim), que os casos de amor para toda a vida resultam de paixão que vira ternura e amizade, que esse tipo de união sempre provoca uma ponta de pena e que, embora seja consolador um casal unido por muito tempo, isso deve ser visto com certa distância. 3. b) Possibilidade: É possível concordar com essa ideia, pois o autor sugere que os relacionamentos duradouros perdem um elemento importante — a paixão. O sentimento mais passional transforma-se em ternura, em amizade, o que lhe provoca uma ponta de pena. Prof., aceite diferentes opiniões dos alunos, desde que estejam fundamentadas por trechos e elementos presentes na crônica. 4. Prof., espera-se que os alunos percebam que o cronista destacou mais o aspecto sonoro da palavra que propriamente seu sentido. É interessante ainda lembrar que essa palavra, por ser empregada em situações ou textos oficiais relacionados ao processo legal que envolve o casamento, é mais usada quando nos referimos às obrigações civis que ao vínculo amoroso. 5. Possibilidade: O amor está acima dos vínculos civis, está fora dos casos de separação; é absoluto e existe apesar da maneira como as pessoas o vivenciam; resiste por estar fora e além dessas relações. Prof., aceite que os alunos se expressem de outras formas, desde que se mantenham dentro dos limites de interpretação impostos pelo texto.

194 **Unidade 4** Do cotidiano ao extraordinário

Fonte: CAMPOS, E. M.; PINTO, P. C. M. C. M.; ANDRADE, S.M. (2016, v. 3, p. 194).



Conforme se pode observar na imagem, são colocadas oito questões de interpretação, as quais requerem do leitor um olhar atento a alguns detalhes expressos pelo autor da crônica, sejam os efeitos de sentido provocados por uma sutil diferença entre duas frases, como na questão 2, seja algo relativo ao som das palavras, como na questão 4, seja algo referente ao significado de palavras empregadas, como na questão 6. Já as questões 1, 3a e 5 esperam que os alunos identifiquem no texto as impressões do autor com relação ao amor/desamor. A questão 3b, por sua vez, abre espaço para que o aluno posicione-se diante das ideias propostas pelo autor. Nesse caso, temos um exemplo de leitura do *contexto*, pois exige que o leitor busque, no seu repertório de vivências, um referencial para julgar o ponto de vista do autor.

No artigo intitulado “Compreensão de texto: algumas reflexões” publicado na obra de Dionísio e Bezerra (2002) com reedição em 2020, Luiz Antônio Marcuschi apresenta dados de uma minuciosa análise de questões de compreensão de texto em livros didáticos do ensino fundamental. Para tratar dos dados ele cria uma tipologia para classificar os diferentes tipos de questões detectados. Seu estudo cataloga nove tipos de questões, sejam elas: 1 – A cor do cavalo branco de Napoleão; 2 – Cópias; 3 – Objetivas; 4 – Inferenciais; 5 – Globais. 6 – Subjetivas; 7 – Vale-tudo; 8 – Impossíveis; 9 - Metalinguísticas. Na conceituação do autor, as questões “vale-tudo” são aquelas que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de erro. No bloco de questões da figura 20, identificamos duas questões “vale-tudo”, que são a 3b e 4. Uma vez perguntados se concordam com determinada ideia ou solicitada a opinião pessoal sobre certa informação, fato ou opinião, não deve haver respostas certas ou erradas por força da natureza da própria pergunta. Na ocasião, o autor criticava a falta de critérios dos livros didáticos ao propor questões de compreensão de texto, gerando a miscelânea de tipos por eles catalogados e, o que é pior, a maioria delas pertencentes ao grupo das questões Objetivas, que visa encontrar respostas no texto (exemplo citado pelo autor: “Quem comprou a meia azul?”) e Cópias (ex. “Transcreva o trecho que fala sobre...”) (MARCUSCHI, 2020, p. 77).

Por outro lado, do ponto de vista dos modos de ler, prevalecem as leituras do texto, uma vez que é claro o objetivo de “verificar a interação que há entre a materialidade física do texto e o olhar que o constitui como tal” (COSSON, 2020, p. 75). Vejamos agora uma amostra de como a coleção orienta o trabalho com texto que aborda temas sociais.

### 7.2.3 Leituras sobre Temas Sociais

O texto com temática social selecionado para análise também está inserido na unidade 5 do volume 3 da coleção, só que, dessa vez, na seção “Literatura”. O tema da seção é “Geração de 45 – poesia e prosa”. No volume 3, a seção dedicada à abordagem de literatura constitui-se de cinco partes. Após a leitura e interpretação de três textos relacionados à temática da seção, seguem-se as subseções “Para entender”, que traz contextualização histórica do período literário em questão; “Texto e contexto”, com mais leituras e análises de textos do movimento literário em questão; “Comparando textos”, que apresenta leituras em relação intertextual com o tema da seção; “E por falar em...”, com proposta de atividade prática relativa ao tema discutido; e finaliza com a subseção “Aproveite para”, com sugestões de leitura, material audiovisual e ambientes virtuais para aprofundar o estudo do tema.

O texto selecionado integra a subseção “Comparando textos”. Trata-se do poema “A triste partida”, do poeta Patativa do Assaré, musicado por Luiz Gonzaga. O texto de Assaré aparece em relação intertextual com “Morte e vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, apresentado como Texto 1 no início da seção. O recorte do referido poema pode ser lido na imagem abaixo:

**Figura 21: Poema “A triste partida”, Patativa do Assaré**



Fonte: CAMPOS, E. M.; PINTO, P. C. M. C. M.; ANDRADE, S.M. (2016, v. 3, p. 234).

O volume propõe as seguintes questões para análise do poema:

**Figura 22: Proposições sobre o Poema “A triste partida”**

A temática do poema de Patativa do Assaré assemelha-se à do poema “Morte e vida severina”, de João Cabral de Melo Neto. Releia o trecho do poema de João Cabral estudado neste capítulo (na página 214) e compare-o com o de “A triste partida”.

1. O discurso poético de João Cabral e o de Patativa do Assaré giram em torno de um mesmo problema social. Releia a primeira estrofe de cada um desses textos e indique os elementos que revelam a triste realidade nordestina. A fome e a seca revelam o sofrimento do povo nordestino.
2. Nas estrofes citadas desses poemas, os personagens dirigem-se a alguém por meio de um vocativo. Quem é evocado em cada poema? Seu José, mestre carpina (em “Morte e vida severina”) e Deus (em “A triste partida”).
3. Nos dois textos, os diálogos aparecem de forma clara, mas somente em “Morte e vida severina” são indicados por travessões. Identifique os versos de “A triste partida” em que o diálogo também se faz presente. “Papai sei que morro / Meu pobre cachorro / Quem dá de comer? / [...] Mãezinha, e meu gato? / Com fome, sem trato / Mimi vai morrer”.
4. Escreva no caderno a(s) alternativa(s) que completa(m) a frase a seguir.  
Ao deixar o personagem falar em um poema, o poeta pretende:
  - a) representar o lamento do povo nordestino.
  - b) resgatar um momento diferente da vida do nordestino.
  - c) apontar a dura realidade do nordestino.

Prof., sugira aos alunos que façam uma pesquisa nos sites de busca da internet usando a expressão “poetas contemporâneos” ou em livros de literatura brasileira para a confecção do painel. Sugestões de sites: <http://conexosistauccultural.org.br/wp-content/uploads/2013/05/Suplemento-Especia-Final-1.pdf>, <http://www.mallarmargens.com/>. Acessos em: 4 abr. 2016.

**E por falar em...**

Fonte: CAMPOS, E. M.; PINTO, P. C. M. C. M.; ANDRADE, S.M. (2016, v. 3, p. 235).

O bloco é composto por 4 questões contendo, dentro delas, 6 proposições, sendo que três delas remetem diretamente ao texto de João Cabral de Melo Neto. Tal como observamos nas atividades das temáticas anteriores, as questões propostas solicitam a identificação de elementos no texto. Na questão 1, o aluno deve identificar palavras que revelam o sofrimento do povo nordestino, na questão 2, identificar o vocativo presente em cada um dos textos, e na questão 3, identificar os versos que constituem um diálogo, embora não estejam marcados com travessões. A questão 4 consiste em assinalar as alternativas que completam uma frase dada, o que, em resumo, requer a compreensão geral da abordagem dos textos.

O quadro abaixo sintetiza os achados das amostras analisadas:

**Quadro 10: Os “Modos de ler” na Coleção Vivá Língua Portuguesa**

TEMÁTICA	VOLUME	TOTAL DE PROPOSIÇÕES ANALISADAS	NÚMERO DE PROPOSIÇÕES POR MODALIDADE DE LEITURA		
			Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
Leituras sobre a Condição Humana	V. 1	22	Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
			19	3	0
	V. 3	8	Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto

Leituras sobre as Relações Interpessoais			7	1	0
Leituras sobre Temas Sociais	V. 3	4	Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
			4	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise de textos das três temáticas a partir de diferentes volumes revela que há uma regularidade no estilo das questões da coleção, independentemente de serem para alunos do primeiro ou do terceiro ano, ou de constarem na seção de estudos linguísticos ou na de estudos literários. Ao todo foram analisadas 34 questões, distribuídas em dois volumes e cinco blocos de atividades. A quase exclusiva abordagem dos aspectos textuais em todas as amostras também indica que o condicionamento temático não interfere no estilo das questões propostas.

Ao apresentar tais resultados, vale frisar que não há, propriamente, uma necessária hierarquia dos modos de ler o repertório literário (o texto, o contexto ou o intertexto), pois todos eles são eficazes no processo de construção de sentidos. Contudo, tendo como horizonte um ensino pautado no letramento literário, é desejável que se exercite modos de leitura variados a fim de apreender ao máximo as possibilidades de sentido no texto literário.

Na próxima seção, analisaremos ocorrências das três temáticas na coleção “Ser Protagonista”.

### 7.3 COMO SÃO LIDOS OS TEXTOS NA COLEÇÃO *SER PROTAGONISTA*

Nos capítulos anteriores, a análise preliminar da coleção Ser Protagonista apresentou algumas permanências com relação à tradição dos livros didáticos de LP do ensino médio: o conteúdo é dividido em três partes (Literatura, Linguagem e Produção de texto) e a abordagem de literatura preserva o ensino da historiografia a partir do volume 2. Uma inovação importante foi a presença de um capítulo dedicado ao estudo da literatura africana de língua portuguesa, no volume 1. Com relação ao repertório de textos deste mesmo volume, percebeu-se predominância de textos contemporâneos com predominância do gênero poema e um equilíbrio entre temas universais e temas locais. Neste capítulo observaremos como são direcionadas as atividades referentes a textos literários em cada um dos temas, a começar pelas leituras sobre a Condição Humana.

### 7.3.1 Leituras sobre a Condição Humana

O primeiro bloco de questões da coleção SP a ser analisado foi extraído do volume 3, unidade 5, capítulo 17. A parte de Literatura desse volume é denominada “Autonomia e competência expressiva”, e ela é composta por cinco unidades às quais abarcam o total de dezessete capítulos. A unidade em questão intitula-se “A geração de 1945 e desdobramentos” e abarca cinco capítulos. O capítulo de onde retiramos os textos que serão ora analisados tem como título “A literatura brasileira entre os anos 50 e 70”, e é a última abordagem de literatura deste volume.

O capítulo está dividido em cinco seções, incluindo textos teóricos, textos literários e uma seção de questões de vestibular e ENEM. Vale ressaltar que essa subdivisão dos capítulos não é fixa. As cinco seções do capítulo 17 são: “O contexto de produção” e “Novos caminhos literários”, que são a abordagem teórica que dá subsídio à seção seguinte; “Sua leitura”, onde estão os textos e as atividades analisados, “Ferramenta de leitura”, que traz mais aspectos teóricos, dessa vez de um gênero específico, no caso, o teatro, seguido de leitura e questões de interpretação; “Entre textos”, com leituras que dialogam com as apresentadas anteriormente, e finaliza com a já citada seção “Vestibular e Enem”.

A seção “Sua leitura” é composta por quatro pequenos poemas da poesia brasileira das décadas de 1950 a 1970, cujas temáticas versam sobre questões caras à reflexão sobre o ser e o estar do homem na terra. Seguem as imagens nas quais podem ser lidos os referidos textos:

Figura 23: Poemas “Da morte”, Hilda Hilst; “Querida falar da morte”, Ana Cristina César; “Lápide 1 – epitáfio para o corpo”, Paulo Leminsky

**Sua leitura**

Leia os poemas a seguir e procure notar não só sua singularidade, mas também os possíveis diálogos entre eles. Depois, responda às perguntas.

**Texto 1**


**Da morte**

Porque é feita de pergunta De poeira Articulada, coesa Persigo tua cara e carne Imatéria.	Porque finge que franqueia Vestíbulo, espaço e casa Se sobrepondo de cascas Gaiolas, grades Máscara tripla Persigo tua cara e carne.
Porque é disjunta Rompida Geométral se faz dupla Persigo tua cara e carne Resoluta.	Comigo serrote e faca.

HILST, Hilda. *Da morte: odes mínimas*. Trad. Álvaro Faleiros. São Paulo: Nankin, Montreal: Le Noroit, 1998. p. 51.

**Texto 2**

Querida falar da morte  
e sua juventude me afagava.  
Uma estabanada, alvíssima,  
um palito. Entre dentes  
não maldizia a distração  
elétrica, beleza ossuda  
al mare. Afogava-me.

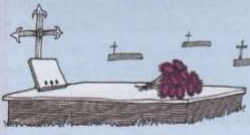


CÉSAR, Ana Cristina. *A três pés: prosa/poesia*. São Paulo: Instituto Moreira Salles; Ática, 1998. p. 77.

**Texto 3**

**lápide 1  
epitáfio para o corpo**

Aqui jaz um grande poeta.  
Nada deixou escrito.  
Este silêncio, acreditado,  
são suas obras completas.




LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 289.

**VOCABULÁRIO DE APOIO**

**coeso:** consistente  
**disjunto:** separado  
**franquear:** facilitar  
**resoluto:** enérgico, determinado  
**vestíbulo:** entrada de uma casa

**Assista**

**Bruta aventura em versos.**  
Direção de Leticia Simões, Brasil, 2011, 76 min.  
O documentário traz depoimentos e imagens históricas de Ana Cristina César, a poeta considerada ícone da poesia marginal. Além das imagens, o filme apresenta relatos de críticos, artistas e amigos da autora.



Cartaz do filme *Bruta aventura em versos*.

**VOCABULÁRIO DE APOIO**

**epitáfio:** inscrição no túmulo de uma pessoa  
**jazer:** estar morto  
**lápide:** pedra que cobre o túmulo de alguém

Fonte: PAIVA, A M.; BERGAMIN, C. A.; SANTA BARBARA, M. S. G.; BARRETO, R. G. (2016, v 3, p. 140).

A imagem mostra o texto 1, que é o poema “Da morte”, da escritora brasileira Hilda Hilst; o texto 2, poema sem título de Ana Cristina César; o texto 3, poema de Paulo Leminsky “Lápide 1 – epitáfio para o corpo”. Os três textos, como se vê, tratam do tema da morte. Já o texto 4 (imagem abaixo) é o poema de Glauco Mattoso intitulado “Soneto torresmista”, que trata da relação do homem com a comida.



**Figura 24: Poema “Soneto torresmista”, Glauco Matoso**

Texto 4

**Soneto torresmista**

Não basta a ditadura que já dura  
e vem a ditadura antigordura!


Saimos do regime militar,  
caímos no regime do regime.  
Censuram-nos até no paladar!

Trabalho, horário, imposto, compromisso.  
Orgasmo não se tem como se quer.  
Só sobra o bom do garfo e da colher,  
e os nazis nariz metem até nisso.

Maldita seja a mídia, sempre a dar  
espaço à medicina que reprime!  
Gestapo da “saúde” e “bem-estar”!

Resista! Coma! Abaixo a ditadura!  
A luta tem um símbolo: FRITURA!

**VOCABULÁRIO DE APOIO**  
Gestapo: polícia secreta do nazismo  
nazi: nazista



Matoso, Glauco. *Panacéia: sonetos colaterais*. São Paulo: Nanáin, 2000. p. 105.

Fonte: PAIVA, A M.; BERGAMIN, C. A.; SANTA BARBARA, M. S. G.; BARRETO, R. G. (2016, v 3, p. 141).

Para interpretação desses textos, são propostas as seguintes proposições:

**Figura 25: Proposições sobre os Poemas**

**Sobre os textos**

- Os três primeiros poemas têm como tema a morte. Comente como cada autor trabalha esse tema.
- A poesia de Paulo Leminski guarda em si alguns dos valores presentes no período da Contracultura. Tomando como ponto de partida a leitura do poema “lápide 1”, quais seriam esses valores?
- O poema de Glauco Mattoso se autocalifica como soneto.
  - Quais são as características dessa forma poética presentes no poema?
  - Quanto à divisão dos versos em estrofes, o poema não segue a forma tradicional do soneto. Por quê?
  - Essa mesma divisão estrófica foi utilizada por Glauco Mattoso em outros sonetos, que ele nomeou como “paulindrômicos”, aludindo ao poeta Paulo Henrique Britto. Esse tipo de poema remete ao conceito de palíndromo: palavra, frase ou número que pode ser lido igualmente de trás para a frente. Qual é a relação dessa divisão estrófica com o palíndromo?
- Na segunda estrofe do texto 4, há um jogo de significados com a palavra *regime*.
  - Qual é esse jogo?
  - Qual é o efeito de sentido obtido por meio desse recurso?
- Você concorda com a opinião expressa pelo eu lírico no texto 4?
- O texto 4 trata de um tema bastante presente no cotidiano, por meio da referência a um momento histórico marcante da história brasileira, e utiliza uma forma poética que remete a uma tradição literária bem antiga.
  - Quais são o tema contemporâneo, o momento histórico e a tradição poética?
  - Ao fazer tal mistura de referências, que reflexão esse poema sugere sobre a produção poética a partir dos anos 1960?

Fonte: PAIVA, A M.; BERGAMIN, C. A.; SANTA BARBARA, M. S. G.; BARRETO, R. G. (2016, v 3, p. 141).

Como se pode ver na imagem, o bloco de atividades é composto por seis questões contendo dez proposições. Na questão 1, solicita-se que o aluno comente o modo como os autores dos três primeiros poemas trata o tema da morte; a questão 2 quer saber quais valores da Contracultura estão presentes na poesia de Paulo Leminsky; a questão 3 volta-se para o poema de Glauco Mattoso: a 3a pergunta quais características do soneto estão presentes no poema do autor, tendo em vista que ele não está estruturado conforme os ditames deste tipo de

poema; a 3b pergunta, justamente, porque a divisão dos versos em estrofes não segue a forma tradicional do soneto; já a 3c questiona qual a relação do soneto de Mattoso com um palíndromo, uma vez que ele conserva essa mesma estrutura em outros sonetos e os denomina de “paulindrômicos”. As questões 4, 5 e 6 também versam sobre o texto de Glauco Mattoso. Nas perguntas 4a e 4b está em pauta o jogo de sentido que o autor faz com a palavra “regime”. Quer-se saber, respectivamente, qual é esse jogo e qual o efeito de sentido obtido por esse recurso. A questão 5 pergunta se o leitor concorda com a opinião expressa pelo texto 4, e, por fim, em 6a questiona-se sobre o momento histórico, a tradição poética e o tema contemporâneo abordados no texto 4 e em 6b, pergunta-se o que tais referências sugerem a respeito da produção poética dos anos 1960.

Com relação aos modos de leituras teremos, na questão 1, uma leitura do *texto*, pois, para tecer os comentários solicitados o aluno deverá debruçar-se sobre os detalhes de cada texto e buscar neles as marcas que os inscrevem em um ou noutro tipo de discurso. Para responder à questão 2, por sua vez, o aluno precisa de conhecimentos de outros textos, mais especificamente, conhecimentos referentes à contracultura, o que configura essa uma leitura do *intertexto*. Em 3a e 3b teremos mais uma vez leituras do *texto*, pois o foco é a estrutura formal do poema. Em 3b questiona-se o porquê da subversão à forma tradicional do soneto, o que exigirá do aluno buscar nos detalhes da obra uma explicação para tal escolha, como por exemplo, a análise do título e da disposição das estrofes. Em 3c, por sua vez, é necessário conhecimento de outros sonetos do autor que guardam a mesma estrutura, ou seja, é necessário conhecer o *contexto* de produção, que nesse caso diz respeito a um estilo de escrita já cultivado pelo poeta em outras obras.

Já a questão 4, quando solicitados para discorrer sobre o jogo de sentidos da palavra regime, é necessário entender a referência histórica desse período, o que se dá no *intertexto*. Há aí uma citação direta ao regime militar ocorrido no Brasil de 1964 a 1985. Não será possível compreender satisfatoriamente o poema se tal associação não se concretizar. A questão 5 é pessoal e envolve o entendimento da anterior. O aluno é convidado a dizer se concorda com as ideias do poeta expressas no soneto, ideias essas que defendem a liberdade total para comer o que se bem quiser, ignorando as repressões da “medicina que reprime”. Para esse posicionamento pessoal, o aluno buscará nas suas vivências e no seu repertório de valores se tais ideias encontram eco, o que configura leitura do *contexto*. Finalizando o bloco, uma questão-síntese das anteriores, que envolve leitura do *contexto* (6a) e do *intertexto* (6b), a fim de, identificando todas as referências evocadas, levantar hipóteses sobre a produção poética dos anos 1960.



Percebe-se que o LD mobilizou diferentes modos de leitura para a abordagem dos poemas, principalmente o texto de Glauco Mattoso. Enquanto os primeiros tratam explicitamente a temática da morte, este último explora a liberdade do indivíduo e a defesa desregrada da obtenção do prazer pela comida como compensação por outros prazeres muitas vezes interditados (“orgasmo não se tem como se quer”). Essa busca desenfreada por prazer coloca esse texto em diálogo com os anteriores, ao passo que justifica a postura do eu lírico, uma vez que a morte seria o fim inexorável e definitivo do homem.

Na próxima seção analisaremos leituras sobre as relações interpessoais, mais especificamente, o amor romântico, a partir de dois sonetos de Gregório de Matos, um lírico e um satírico.

### **7.3.2 Leituras sobre as Relações Interpessoais**

Nesta seção leremos dois poemas de Gregório de Matos que estão no volume 2 da coleção SP. Autor de uma obra bastante diversificada, um dos poemas representa a sua obra lírica, o texto 1, outro, a sua poesia satírica, o texto 2.

No volume 2 o conteúdo de literatura está distribuído em três unidades contendo dez capítulos entre eles. O tema geral da abordagem é “Os movimentos estéticos entre os séculos XII e XIX. Os textos extraídos para esta análise estão na unidade 1, intitulada “A literatura entre os séculos XII e XVIII, no capítulo 2, que trata d’ “O espírito clássico e o Barroco”. O capítulo faz uma explanação sobre o Classicismo, sobre o Barroco em Portugal, o Barroco no Brasil, O Arcadismo em Portugal e o Arcadismo no Brasil. Assim como no volume 3, não há uma estrutura de organização fixa no interior dos capítulos, podendo alguns serem mais extensos que outros, mas mantendo, em linhas gerais, as mesmas seções. Abaixo, apresento a transcrição<sup>29</sup> do texto 1 “Pintura admirável de uma beleza”, seguido das proposições colocadas para a sua interpretação:

---

<sup>29</sup> O volume em questão só pôde ser consultado na versão digital, contudo, o recorte das imagens nessa versão digitalizada resultou na baixa qualidade de sua visualização, o que nos leva a optar pela transcrição dos textos e das proposições referentes a ele.

**Figura 26: Transcrição do Poema “Pintura admirável de uma beleza”, de Gregório de Matos e Proposições sobre o Poema**

<p><b>Pintura admirável de uma beleza</b></p> <p>Vês esse sol de luzes coroados? Em pérolas a aurora convertida? Vês a lua de estrelas guarnecida? Vês o céu de planetas adorados?</p> <p>O céu deixemos; vês naquele prado A rosa com razão desvanecida? A açucena por alva presumida? O cravo por galã lisonjeado?</p> <p>Deixa o prado; vem cá, minha adorada: Vês desse mar a esfera cristalina Em sucessivo aljófar desatada?</p> <p>Parece aos olhos ser de prata fina? Vês tudo isto bem? Pois tudo é nada À vista do teu rosto, Catarina.</p>	<p><b>Sobre o texto</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Qual é o tema desse soneto de Gregório de Matos?</li> <li>2- Releia as primeiras três estrofes do soneto e observe como o eu lírico menciona diferentes ambientes físicos.             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Quais são esses ambientes?</li> <li>b) Como é marcada linguisticamente a transição de um ambiente para outro? Observe o primeiro verso das estrofes 2 e 3.</li> <li>c) Em qual desses ambientes se encontra o eu lírico? Justifique sua resposta com base em uma passagem do poema.</li> </ol> </li> <li>3- O poema apresenta uma sequência de perguntas. Como ela contribui para o desenvolvimento do tema?</li> <li>4- Explique como os elementos da natureza, presentes nas perguntas do eu lírico, relacionam-se ao rosto da amada?</li> <li>5- Na último terceto, há o trecho “Pois tudo é nada”.             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Qual é a figura de linguagem presente nesse trecho?</li> <li>b) Comente a importância desse fragmento para a construção da “chave de ouro”, isto é, o final marcante, que arremata a ideia construída ao longo do soneto.</li> </ol> </li> </ol>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte: PAIVA, A M.; BERGAMIN, C. A.; SANTA BARBARA, M. S. G.; BARRETO, R. G. (2016, v 2, p. 44).**

Esse primeiro bloco mostra cinco questões contendo entre elas oito proposições. A questão 1 quer saber qual o tema do soneto; a 2a pede que o leitor observe os ambientes físicos mencionados no texto e cite-os; a 2b pergunta como é marcada linguisticamente a transição entre um ambiente e outro; já a 2c questiona em qual ambiente o eu lírico se encontra, pede também que justifique com base em passagens do poema. Na proposição 3, questiona-se como as perguntas presentes no poema contribuem para o desenvolvimento do tema; na 4, pede-se que o aluno explique como os elementos da natureza presentes nessas perguntas relacionam-se ao rosto da amada; a proposição 5, por seu turno, volta-se para o último terceto do poema: em 5a pergunta-se qual a figura de linguagem presente nesse trecho e em 5b pede-se um comentário sobre como o fragmento contribui para a construção da chave de ouro, que é o último verso do soneto.

Em todas essas questões o aluno irá buscar as respostas examinando a superfície textual, suas marcas linguísticas, a seleção vocabular, os sinais de pontuação, as figuras de linguagem

etc. Portanto, temos aí leituras do *texto*. Vale aqui lembrar das reflexões do professor José Helder Pinheiro Alves, no artigo “Abordagem do poema: roteiro de um desencontro”, publicado no livro organizado por Dionísio e Bezerra “Livro Didático de Português - múltiplos olhares”, citado anteriormente, publicado em 2002 e reeditado em 2020. Nele, Alves fala da insuficiência da abordagem de poesias no livro didático, que não seriam tratadas conforme o seu *valor*. Diz o autor: “Enquanto não se compreender que a poesia tem um *valor*, que não se trata apenas de um joguinho ingênuo de palavras, ela continuará a ser um dos gêneros literários menos apreciados no espaço escolar” (ALVES, 2020, p. 87). Alves destaca ali como as proposições dos livros didáticos focavam em aspectos triviais como identificar substantivos, responder quantas estrofes ou versos compunham o poema, em que pessoa estavam os verbos etc.

Observando as atividades do bloco acima, constatamos que, de modo semelhante ao cenário de vinte anos atrás, apontado por Alves, as questões persistem centradas nos aspectos linguísticos, nem sempre articuladas aos sentidos que mobilizam no poema, como é o caso, por exemplo, da questão que pergunta quais os diferentes ambientes que aparecem na primeira estrofe do poema. Nenhuma das proposições destaca a relação desses diferentes ambientes com a intensidade daquilo que o eu lírico quer afirmar no poema: a ênfase na beleza da amada, que excede todos os cenários naturais por ele apresentados.

O texto 2, imagem abaixo, contrasta com o anterior desde o seu título: “Desaires da formosura com as pensões da natureza ponderados na mesma dama”, já sinalizando que se trata de algo jocoso, ao passo que o texto 1 intitula-se “Pintura admirável de uma beleza”, que, como vimos, exalta a beleza da mulher cantada no poema. Vejamos:

**Figura 27: Transcrição do Poema “Desaires da formosura com as pensões da natureza ponderados na mesma dama”, de Gregório de Matos e Proposições sobre o Poema**

<p><b>Desaires da formosura com as pensões da natureza ponderadas na mesma dama</b></p> <p>Rubi, concha de perlas peregrina, Animado Cristal, viva escarlata, Duas Safiras sobre a lisa prata, Ouro encrespado sobre a prata fina.</p> <p>Este o rostinho é de Caterina; E porque docemente obriga, e mata, Não livra o ser divina em ser ingrata, E raio a raio os corações fulmina.</p> <p>Viu Fábio uma tarde transportado Bebendo admirações, e galhardias, A quem já tanto amor levantou aras;</p> <p>Disse igualmente amante, e magoado: Ah muchacha gentil, que tal serias, Se sendo tão formosa não cagaras!</p>	<p><b>Sobre o texto</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Na primeira estrofe, a que são comparadas, respectivamente, os termos rubi, perlas (pérolas), safiras, prata e ouro encrespado? Qual efeito é produzido por essas comparações</li> <li>2- Comente os efeitos que a beleza de Caterina causa nos homens.</li> <li>3- O segundo quarteto mantém o tom elogioso a Caterina? De que forma antecipa o sentimento de Fábio evidenciado pelos tercetos?</li> <li>4- Releia as duas últimas estrofes e comente o efeito produzido pela última fala de Fábio em relação aos demais versos.</li> </ol> <p><b>Sobre os textos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Embora a temática amorosa esteja presente nos dois poemas de Gregório de Matos, qual é a diferença fundamental entre eles</li> <li>2- Que tipo de metáfora representa o rosto da amada em cada poema?</li> <li>3- Gregório de Matos foi um poeta bastante versátil e engenhoso. Retome as características estudadas da obra lírica e satírica do escritor e explique por que o primeiro poema pode ser considerado um exemplo da obra lírica do poeta. Depois, explique por que o segundo texto é um exemplo ilustrativo da vertente satírica de Gregório.</li> </ol>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte: PAIVA, A M.; BERGAMIN, C. A.; SANTA BARBARA, M. S. G.; BARRETO, R. G. (2016, v 2, p. 45).**

A imagem exhibe o texto e, em sequência, dois blocos de questões, o primeiro, sobre o texto 2, o segundo, comparando este ao poema lido anteriormente. Para a leitura do texto 2 o LD propõe quatro questões: na questão 1 pergunta-se a que são comparadas as pedras preciosas enumeradas na primeira estrofe do poema e qual o efeito de sentido produzido por tais comparações; a proposição 2 pede um comentário sobre os efeitos que a beleza de Caterina causa nos homens; a questão 3 quer saber se o segundo quarteto mantém o tom elogioso à beleza de Caterina e de que forma ele antecipa o sentimento de Fábio, o personagem citado no poema; por último, solicita-se, na questão 4, um comentário sobre o efeito de sentido produzido pela última fala de Fábio em relação aos demais versos.

Percebe-se nessas questões um avanço com relação às que estudaram o texto 1. Naquelas, a identificação dos aspectos linguísticos estava desprendida de qualquer preocupação com o sentido, nessas, o questionamento sobre qual o efeito de sentido causado pelas palavras e/ou expressões aparece em todas as proposições.

O segundo bloco, com três questões, coloca em contraponto os dois sonetos. A questão 1 pergunta qual a diferença fundamental entre eles; a 2, questiona que tipo de metáfora representa o rosto da amada em cada poema; a 3, solicita que o aluno, com base no que foi estudado sobre as características da poesia de Gregório de Matos, explique o que inscreve o primeiro texto entre as poesias líricas do autor, e o segundo, entre as satíricas.

No que concerne aos modos de leitura praticados, o primeiro bloco da figura 27, semelhante ao da figura 26, propõe leituras do *texto* nas quatro proposições apresentadas, com a diferença de abordagem que pontuamos acima. Mesmo as questões que solicitam comentários (2 e 4) o querem em relação ao contexto do próprio texto, e não considerando aspectos de fora.

Por fim, o segundo bloco da figura 27 explora, nas questões 1 e 2, leituras do *texto*, ao se voltar para os aspectos da construção poética, e na questão 3, por exigir conhecimentos supostamente trabalhados em etapas anteriores, requer, leitura do *intertexto*, que envolve saberes sobre o estilo de escrita do autor e o período em que foram produzidos.

Importante ressaltar, nos dois poemas lidos, o comportamento dos eu líricos para com a amada. No texto 1, tem-se um eu lírico enlevado pela beleza da amada, que supera a visão dos diferentes cenários que compõem a paisagem natural e cósmica. Já no texto 2, em vista de uma possível rejeição da amada, Fábio, a figura que aparece como o amante, embora reconheça a formosura divinal da moça, ressentido-se de seu desprezo, chamando-a de ingrata. Concluí, por fim, que de nada vale tamanha beleza se sobre ela também pesam as “pensões da natureza”, o que ele exprime, em tom irônico, nos dois últimos versos: “Ah *muchacha* gentil, que tal serias,/ Se sendo tão formosa não cagaras!”. Essa postura revela um aspecto importante das relações interpessoais que é a mágoa decorrente do “ego ferido”. Onde, naturalmente, brotaria a admiração e o afeto, ganha espaço a sátira e a repulsa. Tais reflexões poderiam ter sido levantadas caso se houvesse intentado leituras do contexto, aquelas que exigem do aluno, saindo do texto, buscar os significados nas suas experiências e na observação do mundo ao seu redor.

Finalizaremos a análise de amostras da coleção Ser Protagonista com leituras sobre Temas Sociais, a partir de textos de escritores cabo-verdianos que tratam da identidade histórica.

### 7.3.3 Leituras sobre Temas Sociais

A terceira amostra de atividades da coleção SP foi extraída do volume 1, capítulo 8 da unidade 5, a última unidade do conteúdo de literatura desse volume, cujo tema geral é “Panorama das literaturas africanas em língua portuguesa”, e o tema do capítulo, “Literaturas de um continente em movimento”. O capítulo traz uma exposição histórica sobre o processo de constituição da literatura africana que traduz as especificidades do povo africano, longe da perspectiva europeizante que prevaleceu como herança da colonização. Nele são expostos alguns sistemas literários da África lusófona, destacado o papel da tradição e reafirmada a importância da literatura como meio de afirmação identitária e preservação da memória.

Na imagem a seguir pode-se ler o texto 1, o poema “XI”, de Pedro Cardoso e o texto 2, “Herança”, de Aguinaldo Fonseca.

**Figura 28: Poemas “XI”, de Pedro Cardoso e “Herança”, de Aguinaldo Fonseca**

**Sua leitura**

Você lerá agora dois poemas que partem de uma mesma temática: a identidade histórica. São duas maneiras de compreender a formação histórica de Cabo Verde.

**Texto 1**

**XI**

A minha Pátria é uma montanha  
Olimpica, tamanha!  
Do seio azul do Atlântico brotada  
E aos astros com vigor arremessada  
Pelo braço potente do Criador,  
Sobranceia cem léguas em redor.

E tão alta que acima do seu cume  
Só o plaustro de Apolo coruscante,  
Só o bando estelar de águias de lume  
E a mente ousada de um Camões ou Dante!  
Como é formosa  
E majestosa  
A minha amada  
Terra natal!

Quer do Sol sob a clâmide doirada,  
Quer da Lua sob a lúcida cambraia,  
é tão formosa que não tem rival!

Além das nuvens alevantada,  
O bravo Oceano a seus pés desmaia!

Para a glória do mando fê-la Deus  
Alta e forte, generosa e brava:  
Assim foram outrora os filhos seus!  
[...]



**VOCABULÁRIO DE APOIO**

**alevantado:** levantado  
**altivo:** majestoso  
**cambraia:** tecido fino ou transparente  
**clâmide:** manto antigo de alto valor preso ao ombro por um broche ou colocado por sobre o ombro  
**coruscante:** que tem brilho intenso  
**doirado:** dourado  
**plaustro:** tipo de carro descoberto de duas rodas  
**sobrancear:** exceder

CARDOSO, Pedro. in: ARA, L.; BARRETTOS, A.; DASKALOS, M. A. (Org.). *Poesia africana de língua portuguesa: antologia*. Rio de Janeiro: Lacerda, 2003. p. 123.

**Texto 2**

**Herança**

O meu avô escravo  
legou-me estas ilhas incompletas  
este mar e este céu.

As ilhas  
por quererem ser navios  
ficaram naufragadas  
entre mar e céu.

Agora  
aqui vivo eu  
e aqui hei-de morrer.

Meus sonhos  
de asas desfeitas pelo sol da vida  
deslocam-se como répteis sobre a areia quente  
e enroscam-se raivosos  
no cordame petrificado da fragata  
das mil partidas frustradas.

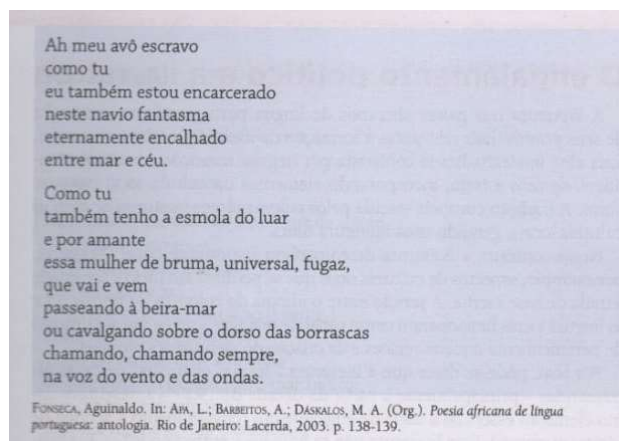


**VOCABULÁRIO DE APOIO**

**borrasca:** tempestade  
**cordame:** conjunto de cabos de uma embarcação  
**encarcerado:** preso  
**legar:** deixar como herança

Fonte: PAIVA, A M.; BERGAMIN, C. A.; SANTA BARBARA, M. S. G.; BARRETO, R. G. (2016, v 1, p. 138).

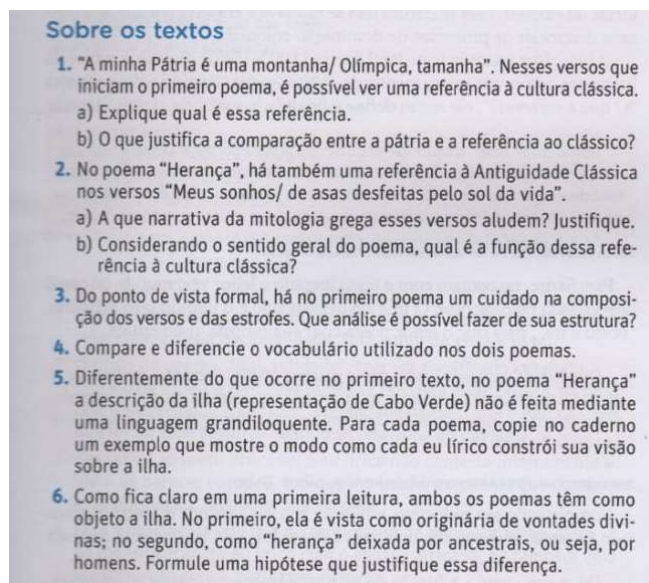
**Figura 29: Continuação do Poema “Herança”, de Aguinaldo Fonseca**



Fonte: PAIVA, A M.; BERGAMIN, C. A.; SANTA BARBARA, M. S. G.; BARRETO, R. G. (2016, v 1, p. 139).

Para explorar os dois textos, o LD propõe o seguinte bloco de atividades contendo seis questões e, dentro delas, oito proposições, como na imagem:

**Figura 30: Poemas “XI”, de Pedro Cardoso e “Herança”, de Aguinaldo Fonseca**



Fonte: PAIVA, A M.; BERGAMIN, C. A.; SANTA BARBARA, M. S. G.; BARRETO, R. G. (2016, v 1, p. 139).

A análise das questões permite perceber alguma diversidade de modos de leitura. As questões 1 e 2, cada um contendo duas proposições, questionam sobre as referências à cultura clássica presentes nos textos. Em 1a e 2a pergunta-se qual é a referência citada, em 1b pede-se uma justificativa para a comparação da pátria com essa referência do clássico e em 2b pergunta-



se qual a função dessa referência no poema. Esse ponto com conhecimentos de outros textos configura, aí, leituras do *intertexto*. O aluno deve ter tido contato com tais referências para que seja possível evocar sentidos no texto lido. Por outro lado, as questões 3, 4 e 5 requerem que se debruce sobre o *texto*, a composição dos versos (questão 3), o vocabulário (questão 4) e a visão da ilha (Cabo Verde) construída pelo eu lírico (questão 5). Em todos esses casos, será necessária a análise minuciosa da superfície textual. Diferentemente, a questão 6 pede que se formule uma hipótese para o fato de o texto 1 preservar a ideia de que a ilha é originária da vontade divina e o texto 2, de ser uma herança de ancestrais humanos. Essa hipótese tanto pode advir da leitura da parte teórica presente no LD como de uma pesquisa mais aprofundada de e sobre os dois autores, buscando compreender, com base nas filiações culturais e filosóficas de cada um, as escolhas presentes nos textos. Isso configura, tal como nas questões 1 e 2, leituras do *intertexto*.

A construção da identidade histórica de povos colonizados faz-se fundamental no sentido de firmar o sentimento de pertença e de formar um povo capaz de escrever sua própria história, a partir dos seus anseios, necessidades e vozes. A literatura cumpre importante papel nesse processo à medida que forma o imaginário com representações e memórias que contribuem fortemente na constituição e fortalecimento dessa identidade. Daí a importância de se apropriar de produções literárias como os textos ora analisados e de compreendê-las em sua dimensão contextual e intertextual a fim de, reconhecendo seus meandros, perceber os caminhos já trilhados pelos predecessores e entender o que ainda precisa ser construído, em prol da plena liberdade em nível individual e social.

O quadro 11 apresenta os resultados das amostras analisadas nesta seção em cada uma das temáticas:

**Quadro 11: Os “Modos de ler” na Coleção Ser Protagonista**

TEMÁTICA	VOLUME	TOTAL DE PROPOSIÇÕES ANALISADAS	NÚMERO DE PROPOSIÇÕES POR MODALIDADE DE LEITURA		
			Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
Leituras sobre a Condição Humana	V. 3	10	3	3	4
Leituras sobre as Relações Interpessoais	V. 2	15	14	0	1
Leituras sobre Temas Sociais	V. 1	8	3	0	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram analisadas ao todo 33 proposições distribuídas nos três volumes em quatro blocos de atividades. Todos os textos analisados foram do gênero poema, que também é prevalente na coleção, conforme gráfico 5, capítulo 6 deste trabalho. Os achados da coleção *Ser Protagonista* indicam predominância das leituras do texto (20). Em seguida, as leituras do intertexto (10) e as leituras do contexto (3) mas com momentos de equilíbrio entre as proposições, como foi nas leituras sobre a Condição Humana e também nas leituras sobre Temas Sociais. A amostra sobre as Relações Interpessoais, por seu turno, apresentou concentração acentuada de leituras do texto, o que interfere na análise geral. As duas primeiras temáticas citadas demonstram prevalência das leituras do intertexto, talvez pelo fato de a coleção apresentar uma boa base teórica dos temas, podendo o próprio LD constituir-se fonte de pesquisa de intertexto. Vale lembrar que, de acordo com o texto de apresentação da coleção, destacado no capítulo 5 deste trabalho, o objetivo principal da leitura literária no LD promover a conexão “com questões que caracterizam a experiência humana” e “aprofundar a leitura de mundo”. Cabe-nos concluir se os dados aqui relatados apontam para essa meta ou se a coleção ainda está por demais presa à análise de aspectos linguísticos.

Na seção seguinte serão analisadas amostras de atividades da coleção *Novas Palavras*.

#### 7.4 COMO SÃO LIDOS OS TEXTOS LITERÁRIOS NA COLEÇÃO *NOVAS PALAVRAS*

A coleção *Novas Palavras* no levantamento realizado nos capítulos anteriores mostrou-se inclinado para um ensino de literatura dentro dos moldes tradicionais, ao privilegiar a organização do conteúdo pela via historiográfica. O sumário está dividido em três partes distintas: “Literatura”, “Gramática” e “Leitura e produção de textos”, demarcando a separação dos eixos de estudo. Quanto ao repertório do volume 1 da coleção, verificou-se a preferência por textos do cânone literário brasileiro e universal, a poesia como gênero mais presente e a exploração de temas universais em escala significativamente superior que a de temas locais. Neste capítulo analisaremos as orientações do LD nas atividades de leitura e interpretação de textos literários.

### 7.4.1 Leituras sobre a Condição Humana

A atividade selecionada para esta seção de análise foi retirada do volume 1, eixo de Literatura. Este contém oito capítulos, seguidos de oito capítulos de Gramática e seis de Leitura e produção de texto. O texto selecionado encontra-se no capítulo 6, que tem como tema “A crônica”. Trata-se da crônica “Para Maria da Graça”, de Paulo Mendes Campos, que compõe a subseção “Leitura”. Antes desta, o capítulo conta com a subseção “Primeira leitura”, onde se lê uma crônica de Rubem Braga intitulada “A moça rica” e finaliza com a subseção “E mais...” que consiste num breve comentário dos autores do manual estimulando os alunos a lerem outras crônicas para melhor se apropriarem do gênero. Após cada texto, o livro propõe, para a interpretação deste, dois blocos de perguntas: o primeiro denominado “Em tom de conversa” e o segundo chamado de “Releitura”.

Devido à sua extensão, a crônica “Para Maria da Graça” está disponível apenas no anexo 3. A seguir, imagem dos blocos de questões sobre o texto. Ressaltamos que no quadro 12, que sintetiza os dados analisados da coleção NP, consideramos o somatório de perguntas dos dois blocos.

Figura 31: Proposições sobre Crônica “Para Maria da Graça”

**Em tom de conversa**

4. Resposta pessoal. Sugestão de resposta: Trata-se de um texto escrito como se fosse uma dedicatória, gênero em geral destituído de paragrafação. Além disso, o tom lírico, subjetivo, informal do texto — como mostram as palavras bobice, sozinha e Marizinha, por exemplo — dá a impressão de que foi, de fato, escrito a uma determinada pessoa e “ao correr das letras”, como se faz, muitas vezes, numa dedicatória.

- Esta crônica parece com qual outro gênero textual? Justifique.  
A crônica “Para Maria da Graça” parece com uma dedicatória, pois é oferecida a uma menina que fez quinze anos, Maria da Graça.
- Qual a finalidade dessa crônica?  
Parece funcionar como um guia de leitura do livro que veio junto, *Alice no País das Maravilhas*, e, ao mesmo tempo, um guia de leitura da própria vida.
- Na crônica, os intertextos exemplificam ideias, noções que o narrador quer dizer a Maria da Graça sobre a vida. Escolha um de que você goste. Resposta pessoal.
- Não há parágrafos na crônica. Elabore uma hipótese para justificar esse fato.
- Considerando que há crônicas líricas ou sentimentais, crônicas humorísticas e crônicas reflexivas, que discutem temas políticos, existenciais e esportivos, por exemplo, como você classifica a crônica “Para Maria da Graça”? Por quê?  
A crônica pode ser classificada reflexiva, considerando que o tema nela desenvolvido é existencial ou metafísico, pois trata de aspectos da vida.

**Releitura** Escreva no caderno

**FIQUE SABENDO**

Quando uma obra de arte ou uma obra literária dialoga com outra, dizemos que ocorre intertextualidade. **Intertexto** é a presença de vestígios, partes, influências ou mesmo recortes de um texto A em um texto B.

- A crônica, dado seu caráter reflexivo, existencial, desenvolve-se associando lições ou ensinamentos sobre a vida com passagens do livro **Alice no País das Maravilhas**, que servem como argumentos. Leia os trechos a seguir (a, b e c) e, em seu caderno, associe cada um deles aos argumentos indicados em I, II e III:
  - “Aprende, pois, logo de saída para a grande vida, a ler este livro como um simples manual do sentido evidente de todas as coisas, inclusive as loucas”.
  - “Aprende isso a teu modo, pois te dou apenas umas poucas chaves entre milhares que abrem as portas da realidade”.
  - “Nem o Papa, ninguém no mundo, pode responder sem pestanejar à pergunta que Alice faz à gatinha: ‘Fala a verdade, Dinah, já comeste um morcego?’”
  - O significado do livro, para o narrador. I. “Aprende, pois, logo de saída para a grande vida, a ler este livro como um simples manual do sentido evidente de todas as coisas, inclusive as loucas”.
  - O significado que lhe é possível transmitir. II. “Aprende isso a teu modo, pois te dou apenas umas poucas chaves entre milhares que abrem as portas da realidade”.
  - Uma passagem do livro que exemplifica o que foi dito. III. “Fala a verdade, Dinah, já comeste um morcego?”
- Releia o trecho entre as linhas 9 a 11 e observe estas frases: “Não te espantes quando o mundo amanhecer irreconhecível” e “Quem sou eu no mundo?”. Em sua opinião, qual o sentido de cada uma delas?
- No trecho “Pois viver é falar de corda em casa de enforcado” há uma expressão idiomática — **falar de corda em casa de enforcado**. Considerando o contexto da crônica, como você interpreta esta expressão? Comece explicando a função de **pois**.  
2. Resposta pessoal. Professor(a), aceite a resposta dos alunos desde que coerente com o contexto da crônica. Propicie uma discussão sobre as duas frases considerando que na frase “Não te espantes quando o mundo amanhecer irreconhecível”, o narrador está referindo-se aos momentos de estranheza, “sozinha”, tristeza, por exemplo, já na frase “Quem sou eu no mundo?”, menciona a pergunta mais importante na vida de todo ser humano, aquela de que não devemos fugir e que nos torna mais fortes, quando procuramos respondê-la.

**NAVEGAR É PRECISO**

A crônica “Para Maria da Graça” apresenta elementos intertextuais com a história narrada no livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. Essa mesma história foi transposta para linguagem cinematográfica. Se quiser conhecer o resultado dessa transposição, você pode assistir a esses dois filmes: *Alice no País das Maravilhas (Alice in Wonderland)* ou *Tim Burton’s Alice in Wonderland*, dirigido por Tim Burton, produção estadunidense-britânica (2010), e *Alice (Ne’co z Alenky)*, com roteiro e direção de Jan Svankmajer, produção tcheca (1988).

A crônica **91**

Fonte: LEITE, R. S.; AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; BARBOSA, S. A. M. (2016, v. 1, p. 91).

A análise das questões permite concluir que no bloco “Em tom de conversa” as questões 1, 2, 4 e 5 exploram leituras do *intertexto*, ou seja, “visa[m] identificar na leitura da obra arranjos dos gêneros e dos estilos literários, isto é, como eles se fazem presentes naquela obra específica” (COSSON, 2020, p. 79). É o que busca a questão 1 ao perguntar com qual outro gênero a crônica se parece, fazendo com que o aluno pense nas características do estilo do texto e identifique, com base em seu conhecimento de configurações de outros gêneros, semelhanças com o texto

lido. O mesmo princípio serve para a resolução da questão 2, que questiona a finalidade da crônica, da questão 4, que solicita a elaboração de uma hipótese para o fato de o texto não conter parágrafos, e também da questão 5, que questiona sobre o tom da crônica (humorística, reflexiva, política, existencial ou esportiva). A questão 3, por sua vez, constitui uma leitura do *contexto*, pois “procura identificar pontos de comunhão entre a obra e a história de vida do leitor, privilegiando conexões pessoais entre o que se está lendo e o que se viveu” (COSSON, 2020, p. 73). Ao solicitar que o aluno escolha uma das ideias expressas na crônica com a qual ele mais se identifique, exige-se que ele acesse o seu cabedal de conhecimentos, valores, afetos e paixões buscando referenciais que possam ser postos ao lado das citações presentes no texto.

Já no bloco “Releitura”, as questões estão predominantemente voltadas para a leitura do *texto*. Na questão 1, solicita-se que se associe trechos da crônica a frases que o LD chama de argumentos. Em síntese, o leitor deverá demonstrar sua capacidade de compreender a função de cada citação no contexto. Nas questões 2, 3 e 4, o aluno deve analisar frases do texto e levantar hipóteses sobre o sentido de cada uma delas, sendo que a 3 e a 4, especificamente, são expressões idiomáticas da nossa língua. Por fim, a questão 5 retoma um parágrafo em que o autor da crônica discorre sobre uma alegoria presente no clássico “Alice no país das maravilhas” e pede que o aluno apresente a sua leitura dessa alegoria. Nesse caso teremos uma leitura do *contexto*, pois, semelhante à questão 3 do bloco anterior, o aluno deverá buscar no seu repertório pessoal as referências para significar as imagens presentes nas metáforas em questão.

Desse modo, percebe-se que, nas 10 questões apresentadas, o LD proporcionou leituras de perspectivas variadas para explorar a crônica de Paulo Mendes Campos, tendo aparecido leituras do *texto*, do *contexto* e do *intertexto*. Se fossem consideradas as subclassificações de cada um desses três grupos, todavia, (ou seja, os cruzamentos destes três objetos com os quatro elementos da leitura, conforme exposto no capítulo 4, p. 112) perceberíamos muitas outras possibilidades de questões a serem levantadas, o que talvez esbarre nas limitações físicas do material didático.

Na sequência, vamos analisar questões de leitura sobre as relações interpessoais a partir da leitura de um conto do escritor contemporâneo Marcelino Freire.

## 7.4.2 Leituras sobre as Relações Interpessoais

A leitura selecionada para esta seção está no capítulo 9 do volume 3 da coleção. O título do capítulo é “Tendências contemporâneas da literatura brasileira” e o texto em questão é o terceiro dos quatro que compõem as seções denominadas “Leitura”. Nesse terceiro volume não há uma configuração fixa dos capítulos, variando o número de leituras propostas e também os blocos de questões interpretativas, que no volume 1 eram sempre duas: “Em tom de conversa” e “Releitura”. No volume 3 a maioria dos textos trazem apenas o bloco “Releituras”, como é o caso do conto que se lê na imagem a seguir:

**Figura 32: Conto “Socorrinho”, Marcelino Freire**



**Fonte: LEITE, R. S.; AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; BARBOSA, S. A. M. (2016, v. 3, p. 164).**

O volume apresenta o conto de Marcelino Freire como exemplo para ilustrar uma tendência da escrita contemporânea que é a alternância de vozes narrativas e de pontos de vista. O texto, numa linguagem e estilo inovadores, narra o sumiço de uma garotinha de 6 anos após



ter sofrido abuso sexual. O autor procura encenar o desespero da família e conhecidos e o oportunismo da mídia, que sensacionaliza a situação enquanto lhe convém para depois lançar sobre o caso silêncio total. Após a leitura do conto, seguem-se as questões:

**Figura 33: Proposições sobre o Conto “Socorrinho”**

1. b) O primeiro ponto de vista é o da personagem principal, Socorrinho. A menina protagoniza e, portanto, conhece os fatos principais, mas, em sua inocência, não consegue compreendê-los. O segundo é o da mãe de Socorrinho, que sofre com o desaparecimento da filha e vive o desespero do desconhecimento.

**Releitura** **Escreva no caderno**

2. b) A primeira sequência enumera, na ordem temporal, as reações e providências da família, após a constatação do desaparecimento de Socorrinho: o sentimento com a primeira notícia (revolta), as providências de busca (vizinhos e meios de comunicação), o apelo ao sobrenatural (igreja). A segunda sequência exprime já o desespero, após dois meses de ausência, e o desejo de manter viva na memória a imagem da menina. Portanto, entre o início da primeira e o final da segunda sequência, ocorre uma evolução dos sentimentos que vai da revolta à desesperança.

2. a) Discurso indireto livre. Exemplo de trecho: “[...] gente ruim, sem sentimento, pra que deixar sofrendo a mãe humilde, o bairro, a câmera de TV que treme aquela realidade de cão, mundo, cachorro, já noitinha de outra noite, mais outra, notícia mais nenhuma, nunca [...]”.

3. Na primeira referência, os meios de comunicação são procurados pela família e representam uma esperança de obter notícias da menina desaparecida; na segunda, o desaparecimento é explorado com sensacionalismo, aumentando impiedosamente o sofrimento e a revolta da mãe e da família; na terceira, indireta, passado o tempo e terminada a sensação, a televisão não noticia mais o fato, e esse silêncio representa o fim da esperança.

4. b) A frase curta e repetida exprime a pequenez da menina, sua inocência, sua incapacidade de entender e de se defender, já sugerida em seu nome diminutivo, “Socorrinho”. O tratamento que ela dá ao seu agressor — “moço” — mostra o respeito ingênuo pelo adulto e a incompreensão da violência que sofre. No final, a repetição intensifica-se e transforma-se, pela repetição do advérbio, em grito pungente de terror.

4. a) Essas imagens refletem a incapacidade de Socorrinho de compreender a natureza do perigo a que está exposta e, ao mesmo tempo, a intuição de que será submetida a sofrimentos terríveis. Embora aparentemente desconexas e descabidas, representam as piores experiências por que passou essa menina de 6 anos; portanto são imagens da dor e do medo extremo.

**1. Extremamente sintético, o texto condensa diversas vozes e acontecimentos em um único período sintático.**

a) Identifique o foco narrativo e o tipo de narrador. *Foco narrativo em 3ª pessoa, com narrador onisciente.*

b) O narrador focaliza os acontecimentos a partir de dois pontos de vista. Quais são eles? Explique a limitação de cada um em relação ao conhecimento e à compreensão dos fatos.

**2. As diferentes vozes sucedem-se e misturam-se em um verdadeiro redemoinho, refletindo o desespero e a incapacidade de compreender dos personagens.**

a) Que tipo de discurso é utilizado pelo autor? Escolha um trecho em que o pensamento de um personagem e a voz do narrador se misturam de tal modo que não podemos distingui-los.

b) A narração desenvolve-se frequentemente por enumerações. Observe e interprete as duas sequências enumerativas do seguinte trecho:

[...] Maria do Socorro Alves da Costa, mulatinha, sumiu misteriosa, diz uma testemunha que um negro levou sua filha embora, revolta da família, vizinho, jornal, televisão, igreja, depois de dois meses, moço, não, boneca, foto de batizado, festinha de bairro, tudo que pudesse trazer Socorrinho de volta para a memória, peito, o quarto morto, as horas puxando apreensão, suor, desesperança [...].

3. Há no texto duas referências diretas e uma indireta à televisão. Explique a evolução dos sentimentos da mãe de Socorrinho em relação aos meios de comunicação.

4. A personagem principal do conto é uma menina de 6 anos.

a) No início do texto há uma sequência de imagens, aparentemente descabidas para o acontecimento terrível que a menina protagoniza: “[...] parecido sonho ruim, dor de dente, comprimido, pernilongo, extração de ouvido, o ônibus elétrico, esquinas em choques, paralelepípedos, viagens que não conhece [...]”. Interprete essa sequência de imagens e explique os sentimentos que ela exprime.

b) A personagem principal exprime-se em uma única frase: “Moço, não”. Interprete o valor expressivo dessa frase tão simples e tão curta, que se repete ao longo de todo o texto, relacionando-a às características da personagem.

**5. Escreva um pequeno texto, explicando o que aconteceu com a personagem e comentando suas impressões pessoais sobre o conto.** *Resposta pessoal. Professor(a), espera-se que os alunos conclua(m) que Socorrinho provavelmente sofreu violência sexual.*

**Fonte: LEITE, R. S.; AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; BARBOSA, S. A. M. (2016 v. 3, p. 165).**

São colocadas oito proposições para explorar o conto. As perguntas 1a e 1b e 2a e 2b questionam sobre as vozes narrativas e o tipo de narrador. Os autores do LD contextualizam as questões com explicações que auxiliam o leitor na compreensão do texto, como ocorre no enunciado da questão 2, quando dizem que “as diferentes vozes sucedem-se e misturam-se em um verdadeiro redemoinho, refletindo o desespero e a incapacidade de compreender dos

personagens”. A partir de considerações como essas, solicita-se que identifiquem no texto os diferentes focos narrativos e pontos de vista sob os quais se desenvolvem a narração.

As questões 3, 4a e 4b têm em comum o uso dos verbos “explique”, “interprete e explique” e “interprete”, respectivamente, em seus enunciados. Em síntese, apresentam-se trechos do conto com comentários e solicitam-se que sejam explicados/interpretados com base no todo da obra. Finalizando o bloco, a questão 5 requer a escrita de um texto explicando o que se passa com a personagem e comentando com as impressões pessoais sobre o conto.

Por estarem todas referenciadas no próprio conto, as questões propostas são todas leituras do *texto*, pois o foco da atividade é evidenciar os aspectos da composição da obra. Mesmo a questão 5, que solicita, no segundo momento, comentários das impressões pessoais do leitor, não parece pretender que esses comentários saiam da esfera da materialidade textual. Os autores comentam o que se espera da primeira etapa da questão dizendo: “Professor, espera-se que os alunos concluam que Socorrinho provavelmente sofreu violência sexual.”. Ressaltando, contudo, que se trata de “Resposta pessoal”.

Assim como as leituras do *texto* possibilitam uma compreensão mais ampla do tecido textual enquanto condicionante de sentidos, as leituras do *contexto* e do *intertexto* proporcionariam um mergulho mais profundo na relação do conto com o leitor, com a sociedade e com outros textos. Apenas desse modo seria possível explorar mais propriamente os aspectos concernentes às relações interpessoais latentes no conto, como o é, por exemplo, o desespero da mãe e o enlouquecimento do pai com o desaparecimento da criança, a solidariedade dos vizinhos e amigos e o oportunismo da mídia, além de, em primeiro plano, a crueldade e impiedade dos agressores diante da inocência e da falta de defesa de Socorrinho.

Na subseção seguinte, analisamos leituras sobre discussões caras à sociedade atual, que são as questões raciais, as questões de gênero e as desigualdades sociais. Serão lidos fragmentos de “O mulato” e de “O cortiço”, ambos romances de Aluísio Azevedo, um dos maiores nomes do chamado Naturalismo brasileiro.

#### **7.4.3 Leituras sobre Temas Sociais**

Os textos analisados nesta seção são fragmentos de dois romances que marcam o final do século XIX com o movimento que recebeu o nome de Naturalismo. “O mulato” (1881) e “O cortiço” (1890) são obras que retratam, com mais ou menos ênfase a vida do negro dos anos finais da escravatura aos primeiros momentos pós abolição, as desigualdades sociais daquele momento e a condição da mulher. Os fragmentos estão no volume 2 da coleção, capítulo 6, que



tem como título “O Realismo, o Naturalismo e o Parnasianismo”. A opção por textos do século XIX na abordagem de tais temáticas dá-se para que se observe como o LD se apropria da leitura desses romances num tempo em que essas discussões ampliaram-se e aprofundaram-se significativamente, graças a um crescente movimento de conscientização sobre a urgência de tratá-los como” a pauta do dia”. Ademais, os fragmentos destacados pelos autores do LD parecem direcionar para tais intenções, como se poderá ver adiante.

Por tratar de três movimentos literários, o capítulo 6 é o mais extenso do volume. Nele se encontram dez seções de “Leitura” e três seções de “E mais...”, que, ora traz sugestões de atividades práticas para o professor, ora apresenta mais questões para discussão, à semelhança dos blocos de atividades. No interior do capítulo aborda-se, primeiramente, o Realismo-Naturalismo em Portugal e depois, esses movimentos no Brasil. Vale ressaltar que a discussão sobre Realismo se estende até o capítulo 7, que é dedicado exclusivamente para a obra de Machado de Assis, valorizando, assim, a sua extensão, densidade e a importância no cenário da literatura em língua portuguesa. Os textos a serem lidos compõem a sexta e a sétima seções de “Leitura” do volume. Na sexta seção são apresentados dois pequenos fragmentos de “O mulato” seguidos de um bloco de atividades denominado “Releitura”, que podem ser lidos nas imagens abaixo:

**Figura 34: Fragmento do Romance “O mulato”**

**LEITURA**

Leia algumas descrições de personagens da obra **O mulato**, de Aluisio Azevedo.

**TEXTO 1**

Ao abrir o livro, Ana Rosa soltou logo uma vergonhosa exclamação: dera com um desenho, em que o autor da obra, com a fria sem-cerimônia da ciência, expunha aos seus leitores uma mulher no momento de dar à luz o filho. [...] Observou-o com profunda atenção, enquanto dentro dela se travava a batalha dos

**Fonte: LEITE, R. S.; AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; BARBOSA, S. A. M. (2016, v. 2, p. 119).**

Figura 35: Continuação do Fragmentos do Romance “O mulato”

desejos. Todo o seu ser se lhe revolucionou; o sangue gritava-lhe, reclamando o pão do amor; seu organismo inteiro protestava contra a ociosidade. E ela então sentiu bem nítida a responsabilidade dos seus deveres de mulher perante a natureza, compreendeu o seu destino de ternura e de sacrifícios, percebeu que viera ao mundo para ser mãe; concluiu que a própria vida lhe impunha, como lei indefectível, a missão sagrada de procriar muitos filhos, sãos, bonitos, alimentados com seu leite, que seria bom e abundante [...].

AZEVEDO, Aluísio. O mulato. In: LEVIN, Orna Messer (Org.). **Aluísio Azevedo**: ficção completa em dois volumes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. v. 1. p. 345-346.



Eugène Carrière. Séc. XIX. Óleo sobre tela, 61 x 46 cm. Museu d'Orsay, Paris.

**Maternidade** (século XIX), pintura de Eugène Carrière.

**indefectível**: que não falha; infalível, certo.

**TEXTO 2**

[Raimundo] seria um tipo acabado de brasileiro, se não foram os grandes olhos azuis que puxara do pai. Cabelos muito pretos, lustrosos e crespos; tez morena e amulatada, mas fina; dentes claros que reluziam sob a negrura do bigode; estatura alta e elegante; pescoço largo, nariz direito e fronte espaçosa. A parte mais característica de sua fisionomia eram os olhos — grandes, ramalhudos, cheios de sombras azuis; pestanas eriçadas e negras, pálpebras de um roxo vagaroso e úmido; as sobrancelhas, muito desenhadas no rosto, como a nanquim, faziam sobressair a frescura da epiderme, que, no lugar da barba raspada, lembrava os tons suaves e transparentes de uma aquarela sobre papel de arroz.

Tinha os gestos bem-educados, sóbrios, despídos de pretensão, falava em voz baixa, distintamente, sem armar ao efeito; vestia-se com seriedade e bom gosto; amava as artes, as ciências, a literatura e, um pouco menos, a política.

AZEVEDO, Aluísio. O mulato. In: LEVIN, Orna Messer (Org.). **Aluísio Azevedo**: ficção completa em dois volumes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. v. 1. p. 451-452.



Aluísio Azevedo. O mulato. 1. ed. São Paulo: L&PM, 1998.

**tez**: epiderme do rosto, cútis, pele;  
**ramalhudo**: olho que tem grandes pestanas;  
**eriçado**: arreplado, ouriçado.

120 CAPÍTULO 6

Fonte: LEITE, R. S.; AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; BARBOSA, S. A. M. (2016 v. 2, p. 120).

Os fragmentos destacados descrevem aspectos de personagens do romance. O primeiro, aspectos psicológicos de Ana Rosa em um momento em que lhe afloram os sentimentos pela maternidade; o segundo, os traços físicos de Raimundo (o mulato que dá nome à obra). As questões propostas para a interpretação de tais fragmentos são as seguintes:

**Figura 36: Proposições sobre o Fragmento de “O mulato”**

**Releitura** Escreva no caderno

3. a) Os olhos azuis, os cabelos muito pretos e brilhantes, a tez fina, os dentes claros, a estatura alta e elegante, o nariz direito, a fronte espaçosa, as sobrancelhas muito desenhadas no rosto, a frescura da epiderme, os lábios sóbrios, a fala em voz baixa, o vestir-se com bom gosto, o amor pelas artes, ciência, literatura etc. Trata-se de um personagem idealizado, porque corresponde a um estereótipo de beleza, educação e virtude.

1. No texto 1, dedicado a Ana Rosa, prima de Raimundo (o mulato) que se apaixona por ele, defrontamo-nos com uma “imagem” de mulher tipicamente naturalista. Transcreva as passagens do fragmento que melhor ilustrem essa afirmação, mostrando:

1. a) “[...] enquanto dentro dela se travava a batalha dos desejos. Todo o seu ser se lhe revoluciona, sangue gritava-lhe, reclamando o pão do amor; seu organismo protestava contra a ociosidade.”

a) a submissão da personagem aos instintos. 1. b) “E ela então sentiu bem nítida a responsabilidade dos seus deveres de mulher perante a natureza, compreendeu o seu destino de ternura e de sacrifícios, percebeu que viera ao mundo para ser mãe.”

b) as conclusões a que chega, quanto ao seu destino de mulher.

2. Que expressão do texto 1 nos faz compreender o caráter determinista, isto é, de irrevogável determinação pela força da natureza, da concepção naturalista sobre a mulher? “[...] concluiu que a própria vida lhe impunha, como lei inefectível, a missão sagrada de procriar muitos filhos [...].”

3. No texto 2, dedicado a descrever Raimundo, temos uma descrição que se aproxima do idealismo romântico.

a) Que características do personagem permitem-nos vê-lo como objeto de idealização? Por quê?

b) Identifique a única passagem do fragmento que se refere ao fato de Raimundo ser mulato.

c) Como essa característica é relativizada ao longo da mesma passagem? 3. b) “[...] tez morena e amulata [...].”

Essa característica é relativizada por meio da conjunção *mas*, que parece corrigir a afirmação anterior, destacando a finura da tez de Raimundo.

Fonte: LEITE, R. S.; AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; BARBOSA, S. A. M. (2016, v 2, p. 121).

Conforme se pode observar na imagem, são apresentadas três questões contendo seis proposições a serem respondidas. Na questão 1, após contextualizar a personagem e apresentá-la como uma mulher “tipicamente naturalista”, solicita-se que o aluno identifique e transcreva o trecho do texto 1 que a descreve como uma mulher submissa aos instintos e o trecho que revela as conclusões a que ela chega quanto a seu destino de mulher. A questão 2, no mesmo sentido da anterior, pede que o aluno identifique, ainda no texto 1, a expressão que marca o caráter determinista da concepção sobre a figura da mulher. Por seu turno, a questão 3 volta-se para o texto 2. São colocadas três perguntas: a 3a questiona quais características do personagem permitem vê-lo como objeto de idealização; a 3b, pede que identifique a passagem que se refere ao fato de Raimundo ser mulato; a 3c quer saber, a partir da mesma passagem da pergunta anterior, como a mulatez de Raimundo é relativizada na descrição.

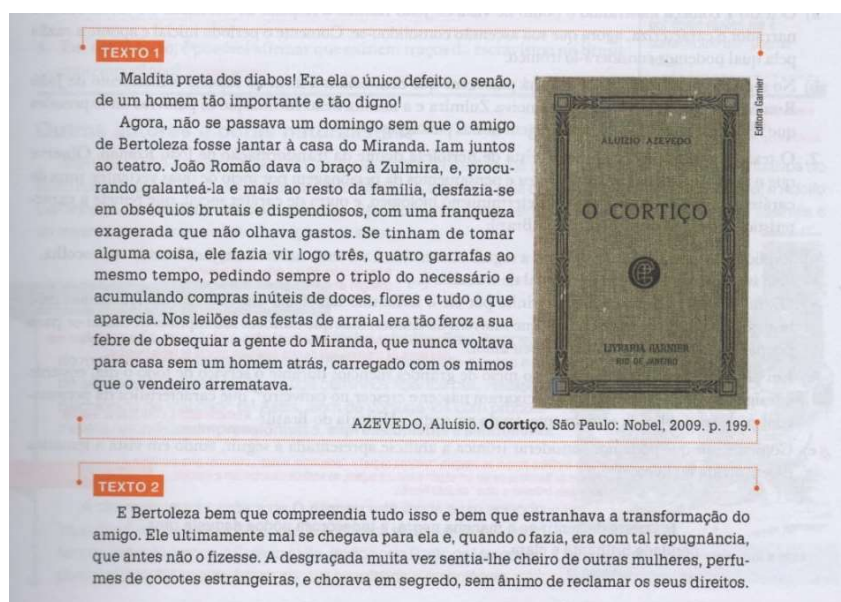
Vê-se, pelo exposto, que as seis perguntas levantadas requerem a mesma habilidade: identificar informações nos textos. Dentre elas, apenas a 3a solicita, após a identificação, o “por quê” da resposta, exigindo que o leitor levante hipóteses sobre o que está posto, ao que ele deverá recorrer ao seu conhecimento de *intertexto*, recordando, inclusive, de outros momentos em que se tratou de idealização nas aulas de literatura. As demais, porém, são todas leituras do *texto*, por estarem fundadas na apropriação da tessitura da obra e terem “como objetos de análise



unidades menores como a frase” (COSSON, 2020, p. 77). Ou seja, ao pedir que se identifique trechos do texto a partir de uma contextualização ou explicação, exige-se que o aluno perceba os caminhos linguísticos utilizados para a atribuição dos sentidos, o que passa pela análise minuciosa das escolhas vocabulares, do significado das palavras, do uso de conectivos etc. A pergunta 3c, por exemplo, explora uma ideia expressa pelo conectivo “mas”, no trecho: “tez morena e amulatada, mas fina”, mas não problematiza essa relativização.

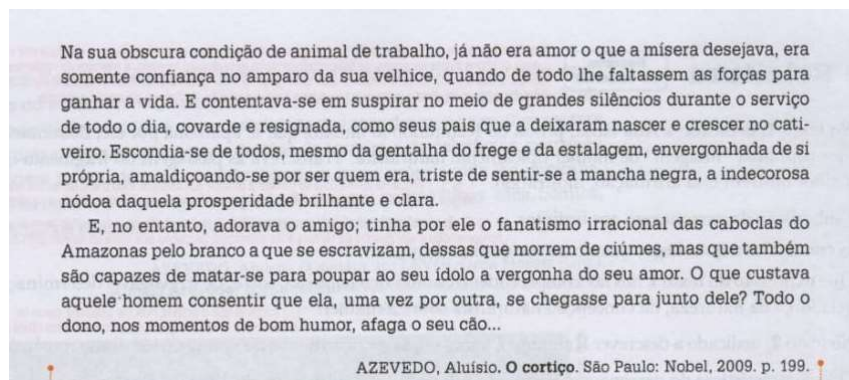
Por estar centrada unicamente nos aspectos textuais, a referida questão, bem como as anteriores, não explora as implicações da afirmação citada. Em relação ao texto 1, as questões ressaltam o caráter determinista da caracterização da personagem Ana Rosa. Caso fossem levantadas questões de leitura do *contexto*, uma possibilidade de abordagem seria o aprofundamento dos temas retratados nesses fragmentos numa perspectiva atual, onde figurariam questões sobre o papel da mulher na sociedade e sobre a valoração da estética negra como meio de superação do racismo. Outra possibilidade, dessa vez envolvendo leituras do *intertexto*, seria o confronto dessas representações do século XIX com representações da mulher e do negro em textos atuais. Aliás, no texto de apresentação da coleção (ver cap. 5 deste trabalho), os autores prometem privilegiar “a comparação de autores clássicos com contemporâneos” (LEITE *et al.*, 2016, p. 3), recurso que teria enriquecido a discussão dos temas em questão. Ainda no volume 2, o LD trabalha fragmentos de “O cortiço”, nos quais também aparece a temática da condição da mulher e, mais propriamente, da mulher negra. Vejamos os fragmentos nas imagens abaixo:

**Figura 37: Fragmentos do Romance “O cortiço”**



**Fonte: LEITE, R. S.; AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; BARBOSA, S. A. M. (2016, v 2, p. 121).**

**Figura 38: Continuação do Fragmento de “O cortiço**



Fonte: LEITE, R. S.; AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; BARBOSA, S. A. M. (2016, v 2, p. 122).

Para interpretar os fragmentos lidos, o LD prossegue com o bloco de atividades denominado “Releitura”. As questões podem ser lidas na imagem abaixo:

**Figura 39: Proposições sobre os Romances**

**Releitura** Escreva no caderno

1. b) “João Romão [...] desfazia-se em **obséquios brutais e dispendiosos**, com uma **franqueza exagerada** que não olhava gastos. [...] Nos leilões das festas de arraial era tão **feroz** a sua **febre de obsequiar a gente do Miranda**, que nunca voltava para casa sem um homem atrás, carregado com os mimos que o **vendeiro arrematava**”.

1. a) O período é irônico porque a expressão “Maldita prata dos diabos!”, dita ou pensada enfaticamente por João Romão, não permite uma leitura “séria” dos atributos conferidos pelo narrador ao personagem: “um homem tão importante e tão digno”.

1. Os textos **1** e **2** aproximam-se do desfecho de **O cortiço**, quando João Romão já “refinou” a própria aparência, além de ampliar e modernizar a sua estalagem. Entre outras reformas, nela construiu um sobrado para uso pessoal, “mais alto e mais vistoso” que o do Miranda, com quem agora quer se aliar, a fim de adquirir um título de nobreza e consolidar sua ascensão. No entanto, há um empecilho a ser suprimido: Bertoleza.

a) O texto **1** começa mostrando o ponto de vista de João Romão a respeito de Bertoleza e o modo como o narrador o caracteriza, agora que sua ascensão consolidou-se. Comente o período inicial e aponte a razão pela qual podemos considerá-lo irônico.

b) No segundo parágrafo do texto **1**, há passagens que denunciam a farsa do suposto refinamento de João Romão, em sua convivência com a noiva Zulmira e a família dela. Identifique as palavras ou expressões que realçam a grosseria do personagem nessas passagens.

2. O texto **2** é dedicado ao ponto de vista de Bertoleza diante da transformação de João Romão. Observe que o narrador analisa os sentimentos e pensamentos da personagem por meio de duas vertentes: uma de caráter naturalista, marcada pelo determinismo biológico, e outra de caráter social, que remete a características específicas da História do Brasil.

a) Explique por que as duas passagens a seguir concernem à vertente naturalista, justificando sua escolha.

- “Na sua obscura condição de animal de trabalho [...]” O trecho exemplifica a redução do humano à condição animal, própria do Naturalismo.
- “E, no entanto, adorava o amigo; tinha por ele o fanatismo irracional das caboclas do Amazonas pelo branco a que se escravizam, dessas que morrem de ciúmes, mas que também são capazes de matar-se para poupar ao seu ídolo a vergonha do seu amor.” O trecho exemplifica a submissão sexual da mulher ao homem, nesse caso acentuada pela teoria da superioridade da raçaariana em relação às raças mestiças.

b) Em “E contentava-se em suspirar no meio de grandes silêncios durante o serviço de todo o dia, covarde e resignada, como seus pais que a deixaram nascer e crescer no cativo”, que característica da personagem pode ser explicada socialmente, tendo em vista a História do Brasil? A característica é a condição de escrava da personagem.

c) Comente por que podemos considerar irônica a antítese apresentada a seguir, tendo em vista a temática desenvolvida no livro. A antítese é irônica porque as imagens “mancha negra” e “indecorosa nódoa”, utilizadas para expressar o sentimento de Bertoleza de ser um objeto e não um sujeito, na verdade caracterizam a suposta “prosperidade brilhante e clara” de João Romão.

[...] triste de sentir-se a mancha negra, a indecorosa nódoa daquela prosperidade brilhante e clara.

Fonte: LEITE, R. S.; AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; BARBOSA, S. A. M. (2016, v 2 p. 122).

O bloco de atividades é constituído por três questões, abrangendo cinco proposições. A questão 1, após um enunciado de contextualização, traz para análise a frase inicial do fragmento, que é o ponto de vista de João Romão para com Bertoleza. Ele diz: “Maldita preta dos diabos”. Na questão 1a, o livro pede que o aluno comente a razão por que essa frase deve ser considerada irônica. Aqui vale destacar a resposta que o LD apresenta para essa pergunta: “O período é irônico porque a expressão ‘Maldita preta dos diabos!’, dita ou pensada enfaticamente por João Romão, não permite uma leitura ‘séria’ dos atributos conferidos pelo narrador ao personagem: ‘um homem tão importante e tão digno’”. A pergunta 1b pede que o aluno identifique, no segundo parágrafo, trechos que denunciam a farsa do suposto refinamento de João Romão. Essas passagens dizem respeito à sua convivência com a noiva Zulmira e sua família, diz ainda o enunciado da proposição.

A questão 2 volta-se para o texto 2, que narra o ponto de vista de Bertoleza diante da transformação de João Romão. Os autores informam no enunciado que “o narrador analisa os sentimentos e pensamentos da personagem por meio de duas vertentes: uma de caráter naturalista [...] e outra de caráter social, que remete [...] a História do Brasil”. Isso posto, são dados dois fragmentos, na pergunta 2a e um fragmento na 2b. Os autores informam ainda que os fragmentos de 2a dizem respeito à vertente naturalista e a afirmação de 2b tem explicação na vertente social, tendo em vista a História do Brasil. A incumbência do aluno é explicar essa correlação. Na 2b a tarefa é explicitar que característica da personagem está ligada à História do Brasil. Em resposta às referidas perguntas o LD informa, sobre os fragmentos de 2a, que, primeiro, exemplifica a redução do humano à condição animalesca, segundo, exemplifica a submissão sexual da mulher ao homem, acentuada pela teoria da superioridade da raça ariana sobre as mestiças. Para o fragmento de 2b, a resposta é “a condição de escrava da personagem”. Escravidão, aí, é o evento histórico que explica o espírito resignado e servil da mulher. Há, ainda a proposição 2c, que pede um comentário do aluno acerca de uma antítese presente no fragmento 2 que, afirmam os autores da coleção, pode ser considerada irônica. Trata-se da frase: “[...] triste de sentir-se a mancha negra, a indecorosa nódoa daquela prosperidade brilhante e clara”. Esta é uma fala do narrador a respeito de Bertoleza, e, convém destacar, ao afirmar no enunciado da proposição que se trata de uma ironia, o livro fecha a possibilidade de o aluno cogitar outras motivações para tal fala.

Percebe-se que as passagens selecionadas pelo LD são, como os fragmentos de “O mulato”, potenciais geradores de discussões. Cientes disso, os autores da coleção produziram proposições que carregam em si bastantes informações, as quais direcionam as respostas para

um sentido específico e limitam o leque de leituras possíveis. Diferentemente das questões do bloco anterior, por sua vez, as questões sobre o romance “O cortiço” majoritariamente solicitam comentários (1a e 2c) e explicações (2a). A 1b solicita a identificação de itens no texto e a 2b requer alguma habilidade de síntese interpretativa aliada a conhecimentos do percurso histórico do país.

Vale salientar, no entanto, que as proposições que solicitam comentários já foram previamente interpretadas pelo próprio livro, de modo que os comentários requeridos devem confirmar as interpretações já postas. Por essa razão, podemos afirmar que se tratam de leituras do *texto*, pois o aluno deverá buscar no próprio texto (e não fora dele) razões que justifiquem a suposta ironia na declaração de João Romão (“Maldita preta dos diabos!”), e a também pretensa ironia na antítese que o narrador utiliza para referir-se a Bertoleza, citada acima. Já a explicação dos itens de 2a e a pergunta de 2b exigem conhecimento de outros textos, configurando leitura do *intertexto*. As primeiras, conhecimentos acerca do movimento literário ao qual se filia o romance, a segunda, saberes sobre a história do Brasil. Por fim, a 1b, que solicita a identificação de itens, também constitui leitura do *texto*, uma vez que se busca confirmar com elementos da língua os sentidos já dados para o aluno.

O LD, contudo, não esgota a abordagem dos fragmentos lidos nos blocos de questões analisados. A seção “E mais...”, que os sucede, continua a discussão dos temas presentes nos fragmentos d’ “O mulato” e d’ “O cortiço” apresentando quatro questões, como se pode ler na imagem abaixo:



Figura 40: Continuação das Proposições sobre os Romances

Professor(a), ver em *Conversa com o professor*, nas *Orientações específicas* do capítulo 6, comentários sobre esta seção.

**E MAIS...**

**Discussão** 1. Professor(a), discuta com os alunos a tendência naturalista de animalizar a mulher, reduzindo-a à condição de fêmea, destinada à procriação, e de atribuir às leis da natureza essa concepção.

Com base nos fragmentos lidos, discuta com seus colegas:

1. Como os naturalistas veem a mulher e como justificam essa visão?
2. Nos trechos de **O mulato**, qual dos personagens é caracterizado de forma mais verossímil, na sua opinião? *Resposta pessoal.*
3. Considerando os trechos de **O cortiço**, discuta a opinião do crítico literário Antonio Cândido sobre a atualidade dos temas tratados. *Resposta pessoal.*

[...] O cortiço de Botafogo, estendendo-se rumo à pedreira [...], é uma habitação coletiva que penetrou em todas as imaginações e sempre tirou o seu prestígio do fato de parecer uma imagem poderosa e direta da realidade. Mas em outro nível, não será também antinaturalisticamente uma alegoria do Brasil, com sua mistura de raças, o choque entre elas, a natureza fascinadora e difícil, o capitalista estrangeiro postado na entrada, vigiando, extorquindo, mandando, desprezando e participando?

Talvez a força do livro venha em parte da contaminação do plano real e do plano alegórico [...].

CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1993. p. 137.

4. Em sua opinião, é possível afirmar que existem traços do escravismo no Brasil contemporâneo? *Resposta pessoal.*

**NAVEGAR É PRECISO**

Assista com seus colegas ao curta-metragem **Couro de gato**, de 1960, dirigido por Joaquim Pedro de Andrade e que faz parte do longa **Cinco vezes favela**, do Centro Popular de Cultura/UNE (1963). Nesse curta, às vésperas do Carnaval, garotos de uma favela roubam gatos para fabricantes de tamborim. Síntese de ficção e documentário, o filme narra o amor de um menino por um angorá e sua dor por ter de vender o gato. É possível encontrá-lo na internet. Discuta com seus colegas a representação do cortiço estudada em **O cortiço**, de Aluísio Azevedo, e a apresentada neste filme, procurando explicar por quais razões ele é considerado um "poema visual".

Fonte: LEITE, R. S.; AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; BARBOSA, S. A. M. (2016, v 2, p. 123).

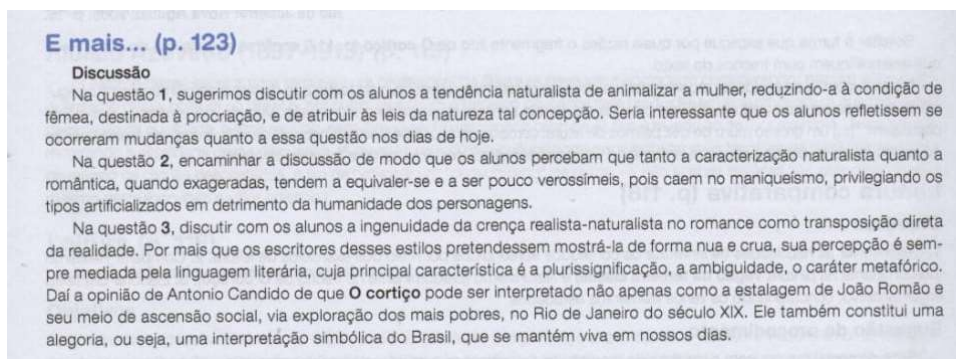
Como se vê, sugere-se que as questões propostas nessa seção sejam discutidas em sala, ao invés de respondidas no caderno. A questão 1 pretende sintetizar o que se observou nos quatro fragmentos acerca da representação da mulher pelos naturalistas; a questão 2 quer saber, na opinião do aluno, qual personagem dos trechos de “O mulato” é representado de modo mais verossímil (Raimundo ou Ana Rosa); a questão 3 traz uma citação de Antônio Cândido sobre a atualidade dos temas tratados em “O cortiço” e solicita que o aluno a discuta com base na leitura dos fragmentos do romance; por fim, a questão 4 pede que o aluno exponha a sua opinião sobre a existência ou não de traços do escravismo no Brasil contemporâneo.

Considerando os modos de leitura, tem-se que, com exceção da questão 1, que está voltada para o *texto*, as demais questões exploram aspectos do *contexto*, exigindo um movimento de diálogo entre os textos do século XIX e a realidade social que nos cerca nos dias atuais, seja analisando os tipos humanos no mundo real (questão 2), a configuração social no Brasil contemporâneo (questão 3), ou o trato com as questões raciais e/ou trabalhistas nos dias de hoje (questão 4). Convém observar que o livro assinala essas três respostas como pessoais, contudo, pede que o professor consulte orientações específicas no final do manual, numa seção



denominada “Conversa com o professor”. Destacamos abaixo as considerações dos autores do LD para as questões propostas:

**Figura 41: Orientações Específicas para o Professor sobre Atividades propostas**



**Fonte: LEITE, R. S.; AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; BARBOSA, S. A. M. (2016, v 2, p. 394).**

A primeira observação nessas orientações é o fato de terem sido comentadas apenas três das quatro questões propostas. Não foi apresentada nenhuma orientação para a questão que trata da existência ou não de traços do escravismo no Brasil, nem nas orientações específicas e nem no espaço mesmo das questões. Para a questão 1, os autores orientam o professor a direcionar a reflexão dos alunos no sentido de pensarem se houve ou não mudanças na visão da mulher desde a tendência naturalista e cientificista do século XIX até os dias de hoje. Embora a questão não dê esse salto, solicitando apenas a identificação da concepção naturalista, esse direcionamento aparece no final do livro. Para a questão 2, sobre qual seria a caracterização mais verossímil nos fragmentos de “O mulato”, o MP sugere que os alunos devem chegar à conclusão de que tanto a caracterização naturalista (Raimundo), quanto a romântica (Ana Rosa), quando exageradas, tornam-se artificiais. Por fim, sobre a questão 3, os autores orientam discutir sobre o caráter representativo do romance, não sendo, portanto, uma transposição direta da realidade. Daí Antônio Cândido defender que ele seja uma “interpretação simbólica do Brasil, que se mantém viva em nossos dias.”

Sem dúvidas, essa seção complementar pode gerar importantes oportunidades de discussão, representando o diálogo entre a literatura e a vida, ou ainda, entre o Brasil do século XIX e o Brasil contemporâneo. Esse tipo de leitura além de tornar mais significativa a leitura literária na escola, promove o intercâmbio de saberes em vista da formação integral do indivíduo: a sua dimensão intelectual, social e crítica.

No quadro abaixo estão sintetizados os dados da análise de atividades nas três temáticas da coleção Novas Palavras:

**Quadro 12: Os “Modos de ler” na Coleção Novas Palavras**

TEMÁTICA	VOLUME	TOTAL DE PROPOSIÇÕES ANALISADAS	NÚMERO DE QUESTÕES POR MODALIDADE DE LEITURA		
			Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
Leituras sobre a Condição Humana	V. 1	10	Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
			4	2	4
Leituras sobre as Relações Interpessoais	V. 3	8	Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
			8	0	0
Leituras sobre Temas Sociais	V. 2	15	Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
			9	3	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Consoante o quadro acima, foram analisadas no total 33 proposições, distribuídas nos volumes 1, 2 e 3 da coleção, em cinco blocos de atividades. A análise do quadro permite verificar uma diversificação de modos de leitura nas temáticas sobre a Condição Humana e sobre Temas Sociais. As leituras sobre Relações Interpessoais, por seu turno, centraram-se na abordagem dos aspectos do texto. Os gêneros analisados foram todos em prosa: contos, crônicas e fragmentos de romances. Há também aqui, à semelhança das coleções analisadas anteriormente, uma preferência acentuada por leituras do texto em detrimento das leituras do contexto e do intertexto.

A próxima seção analisa amostras de atividades propostas pela coleção *Linguagem e Interação*.

## 7.5 COMO SÃO LIDOS OS TEXTOS LITERÁRIOS NA COLEÇÃO *LINGUAGEM E INTERAÇÃO*

Nos capítulos anteriores vimos que a coleção “Linguagem e Interação” apresentou-se fazendo uma abordagem transversal da literatura, isto é, assim como na coleção VLP, não há separação entre os três pilares do ensino de língua (Análise Linguística, Produção de texto e Literatura), mas são todos trabalhados nas quatro unidades que compõem cada volume. Outra marca que destacamos no capítulo “Antecipação” é o objetivo dos autores com relação ao ensino de literatura, que é desenvolver o prazer da leitura. Quanto ao repertório do volume 1, a

coleção apresentou predominância de textos contemporâneos, uma boa diversidade de gêneros trabalhados e equivalência entre temas universais e locais em seus textos. Agora é o momento de analisarmos as atividades propostas para explorar os textos a fim de avaliar a pungência com que são tratados e, portanto, o seu potencial para desenvolver o letramento literário.

### **7.5.1 Leituras sobre a Condição Humana**

A primeira amostra de atividade da coleção LI consta no volume 1, no segundo capítulo da primeira unidade. O tema da unidade é “Das histórias do passado às histórias do presente” e o gênero a ser trabalhado no capítulo escolhido é a crônica. O volume 1 é composto por quatro unidades, sendo que cada uma abarca dois capítulos, e em cada capítulo estuda-se um gênero textual/discursivo.

Os capítulos são compostos por seis seções: “Para entender o texto”, que são questões de interpretação depois de uma leitura; “As palavras no contexto”, que também se constitui por questões, mas dessa vez com ênfase no vocabulário e em aspectos semânticos; “Linguagem e texto”, seção que aborda aspectos teóricos sobre o tema do capítulo; “Diálogo com a literatura”, onde aparece uma abordagem teórica seguida de uma leitura literária que dialoga, de algum modo, com o gênero trabalhado (caso o gênero em questão seja não literário) ou uma leitura que ilustra o gênero trabalhado (caso o tema do capítulo seja um gênero literário), seguido também de um bloco de questões; “Língua – análise e reflexão”, que faz análise de aspectos gramaticais de textos lidos e às vezes apresentam também algum arcabouço teórico que os embasa; por fim, a seção “Prática de linguagem”, que traz sempre uma proposta de atividade oral para ser desenvolvida com a turma e uma proposta de atividade escrita. No final de cada unidade, há, ainda, quatro seções: “Agora é com você!”, que traz pequenas resenhas ou resumos de livros apresentados como sugestão de leitura, também *sites*, filmes e documentários e “E a conversa chega ao fim” que é o momento de dar os últimos encaminhamentos para a finalização de um projeto orientado no início da unidade; por fim, a seção “O trabalho da unidade e a autoavaliação”, em que os autores disponibilizam um modelo de quadro para a autoavaliação dos alunos com relação aos temas desenvolvidos durante a unidade.

Nesta subseção de leituras sobre a condição humana leremos duas crônicas: “Brilhante, Adamastor” (texto 1), do escritor e colunista Mário Prata e “Vergonha Parcelada” (texto 2), do escritor, autor e humorista Gregório Duvivier, ambos contemporâneos. Devido à sua extensão, a crônica de Mário Prata está disponível apenas no anexo 4.

Este texto bem poderia também ser lido como ilustração da temática Relações Interpessoais. Contudo, em certa perspectiva de leitura, ele cabe bem a uma reflexão sobre as motivações do ser humano para provocar situações desconfortáveis na vida do outro. Esse texto é analisado em dois blocos de questões, o primeiro é o que se pode ler na imagem abaixo, no segundo, ele é lido em comparação com o texto 2.

Figura 42: Proposições sobre a Crônica “Brilhante, Adamastor”

### Para entender o texto

**1** Observe se os leitores eliminam a entoação irônica nessa segunda leitura.

**2** Analise as respostas. Se achar adequado, solicite pesquisa ou criação de texto em que o contexto determina antoações diferentes da mesma frase ou segmento.

**3** O essencial é que os alunos percebam a relação entre escolhas textuais e intenções comunicativas do enunciador, assim como a percepção que o produtor de texto tem do possível leitor. Há uma tentativa do enunciador de fazer o enunciatário identificar-se com sua defesa da personagem protagonista, dirigindo-se imediatamente aos leitores, como se estivesse conversando com eles. O enunciador também procura, em seu texto, formar a opinião do leitor, levando-o a tomar o partido da personagem Ivo.

**1** Depois da leitura do texto, o professor vai solicitar que:

- Cinco voluntários leiam o título da crônica com a entoação e a expressão fisionômica que considerarem adequadas ao sentido do texto.
- Os cinco voluntários anteriores preparam nova leitura da frase, mas imaginando que se trata de outro Adamastor, o qual conseguiu, com muito sacrifício, ganhar uma bolsa de estudos para o exterior.
- Converse com os colegas e o professor: comparando as duas leituras, a que conclusão você chega sobre a importância da entoação quando falamos?

Resposta pessoal. Observe se a leitura dá conta da ironia existente no título da crônica.

**2** No Capítulo 1, foi explicado que **motivo** é o evento que, numa narrativa, desencadeia a sucessão de ações. Responda no caderno: na crônica de Antonio Prata, qual evento pode ser considerado o motivo? Justifique sua resposta.  
O encontro entre os dois amigos. Justificativa possível: é o encontro que desencadeia a história narrada e comentada na crônica.

**3** Duas das personagens presentes no texto podem ser consideradas centrais — o protagonista e o antagonista.

a) Quem são elas? Ivo e Adamastor.  
b) Por que estão em oposição uma à outra?  
Há uma disputa entre elas por causa da trepadeira, o que as coloca em posições antagonicas.

**4** Uma das características que o enunciador atribui a Ivo é ser educado e pacífico. Vamos relacioná-la ao desenvolvimento da crônica. Responda no caderno.

a) Que ações empreendidas por essa personagem poderiam justificar a atribuição dessa característica? A tentativa de negociar o corte da trepadeira com o vizinho Adamastor.  
b) Em pelo menos duas passagens do texto, essa característica é explicitada e reforçada. Releia os trechos:

I.  
Meu amigo é educado e pacífico. Não cito seu nome, pois é réu num processo aberto pelo tal Adamastor no Tribunal de Pequenas Causas; não quero prejudicá-lo. Vamos chamá-lo de Ivo, nome que me parece adequado a um sujeito educado e pacífico. [...] (linhas 12-17)

II.  
Eu disse que o Ivo era educado e pacífico. Não minto. [...] (linhas 39-40)

Em sua opinião, por que a insistência nessa característica?  
Ao insistir nessa característica de Ivo, ressalta-se, por contraste, a característica de Adamastor: a truculência.

**5** Em uma passagem do texto, é empregada uma forma verbal que torna evidente a presença do enunciatário (aquele a quem o texto se destina). Observe:

[...] Assim como Adamastor cabe perfeitamente a um homem ignorante e agressivo — e **vejam** a coincidência, pois Adamastor é mesmo o nome do vizinho [...] (linhas 17-20)

Pela conjugação verbal empregada, sabemos que o verbo está no plural — o que significa que o enunciador pressupõe como enunciatário mais de uma pessoa. Responda no caderno: em sua opinião, por que isso ocorre?

**6** O desfecho do texto é construído com ironia. Releia-o a seguir, observando especialmente os trechos em destaque:

Fonte: FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. (2016, v1, p. 84).

Consoante a imagem, foi colocado um bloco de 7 questões, contendo 10 proposições entre elas. A primeira proposição é uma questão prática, em que o professor deve orientar os alunos a lerem com entoação e expressividade o título da crônica, considerando duas diferentes situações contextuais: a primeira, é o contexto da própria crônica, a segunda, é imaginando que

Adamastor é um estudante que conseguiu, com muito esforço, uma bolsa de estudos no exterior. O objetivo da tarefa é que eles percebam a importância da entonação na oralidade e o modo correto de usar essa entonação depende do contexto em que a frase está inserida, por isso, tem-se aí leitura do *contexto*. Logo em seguida, é proposta uma sequência de leituras do *texto*: 2, 3a e 3b, 4a e 4b.

O item 2 pergunta qual foi o motivo que desencadeou a sucessão de ações na crônica justificando a resposta; o 3a questiona quem são as duas personagens centrais e a 3b, por que elas estão em oposição uma à outra; no 4, pergunta-se sobre Ivo, o protagonista. Em 4a o aluno é convidado a justificar, com base em ações das personagens, por que o enunciador o considera educado e pacífico, já em 4b, o aluno é convidado a opinar por que o enunciador insiste em afirmar essa característica. A questão 5 pede que o aluno opine sobre a razão de o enunciador pressupor um enunciatário no plural, ao que ele deve responder com base em informações do *contexto*, considerando, por exemplo, o veículo de publicação de uma crônica. Em 6a pede-se que o aluno explique um trecho do desfecho em que o enunciador usou-se da ironia, e em 6b questiona-se o que leva o autor da crônica a concluir o texto com tal ironia. Para ambas, portanto, o aluno deverá recorrer a elementos do próprio tecido textual, configurando aí leituras do *texto*.

**Figura 43: Proposições sobre a Crônica “Brilhante, Adamastor” 2**

[...] Com seu nome de gigante e sua alma de gnomo, ele vai até o fim, até arrancar a trepadeira, até deixar o mundo um pouquinho pior e poder gozar, em sua toca úmida e abafada, o triunfo de sua mediocridade. Brilhante, Adamastor. (linhas 59-64)

a) No caderno, explique a ironia, em destaque.  
b) Em sua opinião, o que leva o autor da crônica a esse desfecho irônico?

7 Retome as respostas às questões anteriores desta seção e explique no caderno: o que teria motivado Antonio Prata a publicar em sua coluna no jornal um texto sobre esse assunto?

6. a) A ironia forma-se pelo contraste entre o sentido do enunciado “[...] até deixar o mundo um pouquinho pior [...]” e o elogio que encerra a crônica, “Brilhante, Adamastor”.

6. b) Espera-se que os alunos percebam que a atitude irônica se deve ao fato de o autor criticar as ações empreendidas pelo vizinho — mesmo sabendo que a trepadeira não é a responsável pela umidade da casa, ele insiste em que ela seja destruída.

As palavras no contexto

Fonte: FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. (2016, v1, p. 85).

Por fim, a questão 7 pede uma reflexão sobre a motivação de Antônio Prata para a publicação dessa crônica numa coluna de jornal. Nesse caso, o aluno deve hipotetizar com base



no *contexto*, analisando quais podem ser as motivações de um cronista ao publicar um ou outro tema em sua coluna.

Nesse primeiro momento da interpretação, o LD explora leituras do *texto*, inclusive retomando trechos para releitura, visando uma apropriação mais atenta por parte do leitor com o intuito de perceber os detalhes da tessitura, e também leituras do *contexto*, com questões que exigem reflexão acerca do enunciador, do veículo de publicação desse tipo de texto e do público que o recepta.

A análise da crônica de Antônio Prata, no entanto, não termina aqui. A seção “Diálogo com a literatura” apresenta mais três questões sobre a crônica. Vejamos na imagem abaixo:

Figura 44: Proposições sobre a Crônica “Brilhante, Adamastor” 3

**Diálogo com a literatura**

Este assunto pode ser desenvolvido de forma interdisciplinar. Veja nas Orientações Específicas do Manual do Professor as relações interdisciplinares sugeridas.

**A crônica e a literatura**

Você já sabe que o texto 1, lido no início deste capítulo, é uma crônica. Nesta seção, vamos observar algumas características desse gênero, que transita tanto na esfera literária quanto na esfera jornalística.

Para dar início a esse estudo, responda no caderno às questões a seguir.

1. a) Aceite as respostas bem argumentadas. Não se espera que neste momento os alunos compreendam que um acontecimento dessa natureza não configura fato noticiável — esse assunto será devidamente tratado na Unidade 3 deste volume. Porém, se considerar conveniente, a partir das respostas a esta questão, ajude-os a perceber que, simplesmente pelo teor dos fatos apresentados, a publicação do texto não se justifica, ou seja, provavelmente não despertaria o interesse do leitor.

2. Aceite as respostas bem justificadas. A sequência argumentativa aparece nas opiniões sobre os fatos narrados. A sequência descritiva aparece nos trechos em que se descrevem as situações narradas. A sequência dialogal aparece nos trechos em discurso direto.

1 O acontecimento apresentado na crônica de Antonio Prata é uma disputa entre dois vizinhos. Esse fato, por si só, provavelmente não seria publicado num jornal de grande circulação. Pensando nisso, responda às questões a seguir.

a) Em sua opinião, por que tal disputa não seria noticiada em um jornal?  
b) Se a crônica não foi publicada pelo interesse noticioso do fato narrado, o que poderia justificar sua presença no jornal?

2 Além dos trechos narrativos, há outras sequências prototípicas textuais, como a descrição, a argumentação e o diálogo. Em seu caderno explique como essas sequências aparecem na crônica.

3 Você diria que os fatos narrados são puramente ficcionais ou que são baseados em eventos da realidade? Justifique sua resposta no caderno.

Espera-se que os alunos percebam que os fatos são baseados em eventos da realidade. Ajude-os a perceber isso citando, a propósito, as respostas dadas às questões da seção “Para entender o texto”.

88

CAPÍTULO 2 CRÔNICA

Fonte: FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. (2016, v1, p. 88).

As perguntas 1a e 1b dizem respeito, ainda, ao veículo de publicação da crônica. Questiona-se, em primeiro turno, por que tal disputa entre vizinhos não seria matéria suficiente para ser noticiada em um jornal; em segundo turno, pergunta-se o que justifica a presença da crônica num jornal, já que não seria pelo interesse noticioso do fato. Tais proposições pretendem buscar no *contexto* as justificativas para a circulação dessa crônica num veículo de notícia. O objetivo é que os alunos concluam que vale, na crônica, não a notícia em si, mas o seu potencial de despertar a reflexão sobre os diferentes aspectos nela abordado, como por exemplo, a truculência de Adamastor e a convivência entre os vizinhos. A questão 2, ao inquirir

sobre as sequências tipológicas presentes na crônica, volta-se para os aspectos textuais. O aluno é estimulado a explicar como a descrição, a argumentação e o diálogo aparecem no texto. Finalizando este bloco, que terá continuidade logo após a leitura do texto 2, o LD pede que o aluno posicione-se quanto ao fato de o texto ser puramente ficcional ou baseado em fatos reais. Para responder a esta questão, o aluno pode recorrer a elementos presentes na própria narrativa, o que configura leitura do *texto*.

A seguir será apresentado o texto 2, que é a crônica de Gregório Duvalvy, “Vergonha parcelada”. Nela, o narrador fala, em tom humorístico, de episódios protagonizados por ele que o deixaram em situações constrangedoras. O inusitado na narrativa é o fato de tais “vergonhas” o acompanharem durante a vida, ou seja, ele não as consegue superar. Logo em seguida, leremos a continuação do bloco de questões ora iniciado, dessa vez sobre a comparação entre as duas crônicas.

Figura 45: Crônica “Vergonha, parcelada”, de Gregório Duvivier



Fonte: FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. (2016, v1, p. 90).

As questões a seguir dizem respeito ao texto 1 e ao texto 2. Por ser continuidade das questões anteriores, é importante notar que a numeração começa do item 4, conforme a imagem abaixo:



Figura 46: Proposições sobre as Crônicas “Brilhante, Adamastor” e “Vergonha parcelada”

4. Ao contrário da crônica de Antonio Prata (texto 1), esta (texto 2), de Gregorio Duvivier, não narra um único fato.

a) Responda em seu caderno: quantos e quais fatos são narrados ao longo da crônica? Espera-se que os alunos percebam que há três pequenas histórias contadas: o episódio do café, o táxi no dia de chuva e o esquecimento do nome do amigo.

b) O que parece conectar os fatos narrados uns aos outros?

c) Você já passou por experiências semelhantes à apresentada na crônica, a de sentir “vergonhas parceladas”? Em caso afirmativo, relate alguma dessas situações a seus colegas. Resposta pessoal.

5. Em algumas passagens do texto, o enunciador se mostra explicitamente como um “eu”. Releia o trecho a seguir e responda às questões em seu caderno.





Sofro de uma síndrome comum: a da vergonha parcelada. Algumas situações me causam tanto embaraço que pago por elas a vida inteira. A cada vez que uma vergonha antiga me vem à cabeça, sofro como se fosse a primeira vez que estivesse sofrendo. (linhas 4-8)

a) Que palavras explicitam o enunciador no trecho acima?

b) No início da crônica há também marcas que se referem explicitamente ao enunciatário (aquele a quem se destina o texto). Localize-as.

c) Em sua opinião, o que justificaria o emprego dessas formas que tornam explícito tanto o enunciador quanto o enunciatário? Que efeito de sentido elas provocam no texto?

6. Observe o comportamento do enunciador-narrador das duas crônicas lidas. Em seu caderno, faça um quadro como o modelo abaixo. Copie, em cada coluna, o(s) item(ns) adequado(s).

Brilhante, Adamastor	Vergonha parcelada
 Itens a, c, e	 Itens a, c, e
	

a) O enunciador-narrador se projeta explicitamente na narrativa como um “eu” (a narrativa é feita em 1ª pessoa).

b) O enunciador-narrador não se projeta explicitamente na narrativa como um “eu” (a narrativa é feita em 3ª pessoa).

c) O enunciador-narrador parece fazer parte dos episódios que relata.

d) O enunciador-narrador parece distante dos episódios que relata.

e) O enunciador-narrador se identifica com o autor do texto: temos a impressão de que o próprio autor viveu o(s) fato(s) relatado(s), mesmo quando não é o protagonista dele(s).

f) O enunciador-narrador não se identifica com o autor do texto: ele parece narrar uma ficção sem participar dela e sem ligação com sua vida real.

7. Há trechos do texto 2 em que as formas de discurso relatado são empregadas. Releia o texto, com atenção especial a essas formas. Depois explique a importância desse recurso na construção dos sentidos do texto.

8. Costuma-se dizer que a crônica é um gênero ligado ao relato e à representação de situações do cotidiano. De que forma a crônica de Gregorio Duvivier confirma essa ideia? Escreva em seu caderno.

4. b) A conexão é estabelecida pela ideia geral da crônica: que o cronista propõe discutir a existência de atitudes que tomamos e das quais nos envergonhamos sempre que nos lembramos delas.

5. a) As formas verbais de primeira pessoa do singular (*sofro, pago, sofro, estivesse sofrendo*) e o emprego do pronome *me*.

5. b) No primeiro parágrafo, a forma verbal de imperativo negativo “*não estranhe*”, o pronome *você* e a forma verbal *vir*, exatamente no início do texto: “*Não estranhe se você me vir [...]*”.

5. c) Verifique se os alunos conseguem perceber que a expressão tanto do enunciador quanto do enunciatário, por meio de formas linguísticas explícitas, constitui um recurso de linguagem que simula o diálogo, cujo objetivo é aproximar autor e leitores. O efeito de sentido é a aproximação entre os dois, o que gera o convite à reflexão, a partir de situações do cotidiano.

7. Você pode reler o texto com os alunos para ajudá-los na identificação do discurso relatado e, ao mesmo tempo, verificar quais hipóteses eles formulam para justificar seu emprego na crônica. Os exemplos presentes no texto têm dupla função: uma delas, é revelar o processo de reflexão do próprio autor da crônica sobre a temática em questão — essa função se mostra nos trechos em que o autor explicita o diálogo consigo mesmo, como em “*Não! Não, Gregório! Por que você fez isso, cara?*” (linha 9); a outra é tornar a narrativa das situações vivenciadas mais próxima do real (efeito de mimese) ao simular os diálogos presentes nessas situações — esse é o caso das outras ocorrências de discurso relatado na crônica.

8. Resposta pessoal.  
 Espera-se que os alunos percebam que é por meio de fatos corriqueiros, como pedir um café, chamar um táxi num dia de chuva e não se lembrar do nome de um antigo conhecido, que o autor da crônica procura levar os leitores a refletir sobre a temática central apresentada: as vergonhas parceladas.

UNIDADE 1 DAS HISTÓRIAS DO PASSADO ÀS HISTÓRIAS DO PRESENTE 91

Fonte: FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. (2016, v1, p. 91).

**Figura 47: Proposições sobre as Crônicas “Brilhante, Adamastor” e “Vergonha parcelada” 2**

9. Aceite todas as respostas dos alunos. Problematize aquelas que lhe parecerem pouco argumentadas. Tenha em mente que os alunos estão em uma fase em que começam a experimentar o estudo do fenômeno literário de forma mais intensa (nos anos do Ensino Fundamental, o estudo da literatura se dá, muitas vezes, de forma mais intuitiva; no Ensino Médio é que o que define o fenômeno literário e o caráter dos gêneros que circulam na esfera literária começa a ser estudado de forma mais ativa e consciente pelos alunos). Por isso, o momento da socialização das respostas entre os alunos e da problematização feita por você será tão importante, pois poderá ajudá-los a começar a compreender melhor as características do texto literário.

9. Reúna-se com alguns colegas e pesquisem em jornais, revistas, sites e publicações literárias, como coletâneas de textos literários, outros exemplos de textos que vocês considerem crônicas.

- Identifiquem nesses textos as características da crônica apresentadas até aqui.
- Nessa análise, procurem identificar características das crônicas escolhidas que, na opinião de vocês, poderiam aproximá-las da esfera jornalística, e outras que poderiam aproximá-las da esfera literária.
- Compartilhem o resultado da pesquisa com os colegas.
- Com a ajuda de seu professor, façam um registro coletivo sobre o que a classe compreendeu a respeito do gênero crônica.

Fonte: FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. (2016, v1, p. 92).

Na continuidade do bloco de atividades são apresentadas mais 6 questões, com 10 proposições dentro delas. Em 4a e 4b pergunta-se, com base em aspecto do *texto*, quantos e quais são os fatos narrados no texto e o que parece conectar os fatos uns aos outros, respectivamente; já a 4c, volta-se para o leitor e questiona se ele já viveu algo parecido ao que o enunciador narra no texto 2, devendo o leitor rememorar experiências no intuito de encontrar ou não, no *contexto* de suas vivências fatos que dialoguem com os narrados na crônica. Em 5a, 5b e 5c, por sua vez, solicita-se leituras do *texto*, primeiro, identificar que palavras, no trecho destacado, evidenciam o enunciador, segundo, localizar as marcas que se referem ao enunciatário, terceiro, dizer que efeitos de sentido tais marcas provocam no texto.

As proposições 6 e 7 fazem análise do narrador e das formas do discurso das duas crônicas. Na 6, são apresentadas seis afirmações sobre o perfil do narrador e o aluno deve relacioná-las a cada uma das crônicas lidas; na 7, pergunta-se quais os efeitos de sentido causados pelo uso de formas do discurso relatado, presentes no texto 2. A questão 8 quer saber como o texto 2 confirma a afirmação de que a crônica é um gênero ligado a representações do cotidiano, ao que o aluno deve buscar, no texto, essas evidências. As três questões, portanto, configuram também leituras do texto. Por último, a proposição 9 refere-se à orientação para uma atividade de pesquisa. Os alunos devem pesquisar outras crônicas e identificar características do gênero estudadas no capítulo. Objetiva-se, com isso, promover a apropriação da estrutura da crônica, tarefa que também se concentra na esfera do *texto*.

As duas crônicas, no que diz respeito ao tema, tratam de aspectos bem diferentes da condição humana. Por um lado, um personagem truculento e egoísta que, sem motivo aparente, vai à justiça reivindicar injustamente que seja retirada a trepadeira do jardim do vizinho, por outro, um sujeito “desastrado” que sofre com a dificuldade de superar situações corriqueiras que lhes causaram constrangimento. Os dois casos, embora aparentemente banais, revelam alguma desordem das emoções que coloca os indivíduos em situação de sofrimento,

interferindo, inclusive, como no texto 1, no convívio com as outras pessoas. Esses aspectos, porém, quase não foram abordados nas atividades (exceto na questão 7 do primeiro bloco, quando se questionou qual teria sido a motivação do autor ao publicar a crônica, questão essa que pode levar o aluno a concluir que o autor publicou tal texto para fazer refletir sobre a atitude de Adamastor), pois das 23 proposições analisadas, 18 foram leituras do *texto*.

Não quer isso significar que as leituras do texto não são importantes para a compreensão, pelo contrário. Por focalizarem unidades menores da superfície textual (o parágrafo, a frase, as palavras, os conectivos etc., conferem entendimento mais amplo das marcas linguísticas que constroem os sentidos do texto. Essa é, pois, uma etapa fundamental para bem compreender as ações e sentimentos das personagens, numa perspectiva de interpretação que salta da materialidade textual para o mundo feito linguagem, e deste, para o mundo de fato, uma vez que as personagens são representações de tipos humanos reais. Desse segundo salto, que, por sua vez, requer que se mobilize contexto e intertexto, é que depende o desenvolvimento da criticidade e a transformação da leitura literária na escola numa prática social em vista da formação de juventudes conscientes e atuantes, como preconiza a BNCC.

A subseção seguinte apresentará o conto de João Guimarães Rosa, “Sorôco, sua mãe, sua filha” e as atividades a ele referentes como amostra de leitura sobre as Relações Interpessoais.

### **7.5.2 Leituras sobre as Relações Interpessoais**

O texto a ser lido nessa seção foi trabalhado no volume 2, unidade 4 em seu capítulo 7º. Trata-se do teto 4 de uma sequência de sete textos e encontra-se na seção “Diálogos com a literatura”. O tema da unidade em questão é “Mundo do trabalho (III)” e o capítulo no qual o texto está inserido trata do gênero “Correspondência formal e argumentativa”. Dada a extensão do conto, o disponibilizamos nos anexos deste trabalho. Em linhas gerais, a narrativa trata do momento em que Sorôco se despede de sua mãe e sua filha, que são levadas para um hospital psiquiátrico. A insanidade das duas tornara-se um empecilho para a vida de Sorôco, que devia empenhar-se exclusivamente para delas cuidar. O episódio da saída das mulheres provoca curiosidade e comoção entre os moradores do local e a cena final do conto chama a atenção pela reação inusitada e emblemática de Sorôco, imitada pelos demais presentes.

Na imagem abaixo podem ser lidas as sete questões referentes ao conto. As questões estão numeradas a partir do número 7 porque são continuidade de outras que trabalharam leituras anteriores, prática adotada pela coleção. Vejamos:

**Figura 48: Proposições sobre o Conto “Sorôco, sua mãe, sua filha”**

8. Sorôco não tinha mais condição de cuidar das duas sozinho, precisava sempre recorrer ao auxílio de outras pessoas.

9. Ajude os alunos a perceberem que esse envolvimento das demais pessoas na situação das duas mulheres sustentará a reação do povo no final do conto.

9. Após a partida do trem, Sorôco, na volta para casa, começa a cantar a cantiga das duas mulheres e a comunidade também. Ou seja, as personagens recuperam o equilíbrio à medida que aderem à manifestação de loucura das mulheres.

10. Aceite todas as respostas coerentes. Grosso modo, a cantiga expressava as adversidades da vida das mulheres.

11. Aceite todas as respostas coerentes. Em nossa leitura, a informação acentua a dramaticidade da partida das duas mulheres, ficando Sorôco na solidão.

12. Comente ainda com os alunos: “A gente sabia...” — a gente, coloquialismo que substitui nós; “Ninguém não entendia” — dupla negativa, construção comum no português arcaico. Mostre que Guimarães Rosa utiliza termos regionais, assim como construções sintáticas típicas da língua falada ou recuperadas do português arcaico e comuns na fala de determinadas regiões.

7. Por que as duas mulheres estavam sendo levadas para Barbacena? Responda no caderno. Para serem internadas em um hospital psiquiátrico (hospício).

8. Na opinião do povo, a partida dessas mulheres representava um alívio para Sorôco. Por quê?

9. Quando ambas as mulheres começam a cantar, fica evidente o desequilíbrio entre os dois grupos de personagens: essas mulheres e as demais pessoas. Nem mesmo a partida do trem resolve o mal-estar. Como o equilíbrio é restabelecido no conto, em sua opinião?

10. Por meio da cantiga, as duas mulheres exteriorizavam seus sentimentos. Caracterize no caderno, com suas palavras, o teor dessa cantiga.

11. Que efeito o trecho “[...] não se conhecia dele o parente nenhum.” (linha 28) provoca na construção da figura de Sorôco?

12. A cantiga, de início, é a expressão da loucura das mulheres. No final, assume outra função no conto. Qual? A cantiga permite a manifestação da solidariedade do povo a Sorôco.

13. Copie em seu caderno palavras ou expressões do texto equivalentes a:

a) aglomeração de pessoas; “de ajuntamento” (linha 13)

b) o povo procurava jeito; “o povo caçava jeito” (linha 29)

c) olhar fixamente; “afirmar as vistas” (linhas 68-69)

d) meneava a cabeça. “batia com a cabeça” (linha 63)

Fonte: FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. (2016, v 3, p. 272).

São apresentadas sete proposições para interpretação do conto. As duas primeiras questões, números 7 e 8, perguntam, respectivamente, por que as duas mulheres estão sendo levadas para Barbacena e por que, na opinião do povo, a partida das mulheres representava um alívio para Sorôco. As duas perguntas têm suas respostas explícitas na narrativa, de modo que podem ser facilmente respondidas a partir da leitura. A questão número 9 fala do desequilíbrio existente entre os dois grupos de personagens: as duas mulheres, que começam a cantar em seu desvario e as demais pessoas presentes. Pergunta-se como o equilíbrio é restabelecido no conto. Já a questão 10 pergunta qual seria o teor da cantiga das mulheres, o que deverá ser respondido a partir de inferências com base no *contexto*, ou seja, a partir do contato com pessoas doentes mentais e da observação de seu comportamento, embora a narrativa também dê pistas ao descrever com detalhes os gestos e feições das mulheres enquanto cantam. A questão 11 quer saber qual efeito de sentido provoca determinada fala do narrador sobre a construção da figura de Sorôco e a questão 13 pede que se identifique no conto palavras e expressões equivalentes semanticamente a itens apresentados, visto que a linguagem de Guimarães Rosa é permeada por certas particularidades vocabulares que, por vezes, dificultam a compreensão numa primeira leitura.

Trato, por último, da questão 12, que questiona qual a função do canto manifestado no final da narrativa. O enunciado não especifica se se trata do canto de Sorôco ou o das pessoas que o rodeavam, ou, ainda, se ambos. Porém, a resposta dos autores à questão (em letras miúdas na cor azul) indicam que a referência é ao canto do povo. Dizem eles: “A cantiga permite a manifestação da solidariedade do povo a Sorôco”. A cena é um tanto emblemática, mas, embora essa informação não esteja explícita no texto, há indícios dessa solidariedade em outro momento, quando se afirma que “ele não dava mais conta, teve de chamar ajuda, que foi preciso.” Em outro trecho o narrador diz: “As pessoas não queriam poder ficar se entristecendo, conversavam, cada um porfiando no falar com sensatez”. O povo que se mantinha “de ajuntamento” ao redor do trem que levaria as mulheres, mais que curiosidade, expressava afeto e empatia por Sorôco. De modo que a cena final do canto consolida essa solidariedade.

Todas as questões citadas, com exceção da proposição 10, são leituras do *texto*, no sentido de que ele próprio constitui fonte para se chegar às respostas. Porém, o conjunto das questões possibilita ter uma visão geral da narrativa em sua sucessão de acontecimentos. Ou seja, eles possibilitam a compreensão do enredo do texto, etapa que precede a interpretação.

Em linhas gerais, a temática das relações interpessoais fica evidenciada na atividade a partir de proposições que exploram o significado do canto no final da narrativa (questão 12), bem como a que trata da opinião das pessoas acerca da partida das mulheres (questão 8). Leituras do contexto trariam, entre outras possibilidades, proposições que explorassem a relação entre as doidas do conto e doentes mentais do mundo real, ou, o modo como agem as pessoas do conto e o modo como o doente mental é tratado na nossa sociedade. Leituras do intertexto, explorariam, entre outras possibilidades, outros textos com temática aproximada, a fim de comparar os enredos, personagens e desfechos, bem como textos não literários, como legislações, por exemplo, que tratassem da temática dos deficientes mentais ou mesmo do tratamento do poder público para com esses indivíduos.

A seguir, a última amostra de atividade da coleção LI com leituras sobre Temas Sociais. Serão lidos uma canção de João Bosco e Aldir Blanc e um fragmento de romance de Ferréz.

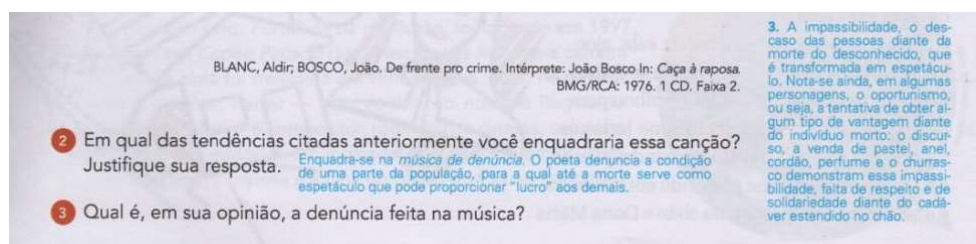
### **7.5.3 Leituras sobre Temas Sociais**

Finalizando a análise de amostras de atividades da coleção, analisaremos leituras sobre Temas Sociais a partir da leitura de dois textos: uma canção de João Bosco e Aldir Blanc intitulada “De frente pro crime” e o fragmento de um romance de Ferréz, “Capão pecado”. Tais textos estão no volume 2, unidade 2, que tem como tema “...Como um romance (II)” capítulo



3, que trabalha o gênero Romance (III). A canção citada está na abertura do capítulo, numa coluna intitulada “Primeiros Passos”. Já o texto de Ferréz é o texto 1 dos quatro textos que compõem o capítulo. A ele segue-se a seção “Para entender o texto”. Tanto a canção como o fragmento do romance estão disponíveis no anexo 4 deste trabalho. Para a interpretação da canção o LD propõe duas questões, as quais podem ser lidas na imagem abaixo:

**Figura 49: Proposições sobre a Canção “De frente pro crime”**



Fonte: FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. (2016, v. 2, p. 125).

A questão 1 faz referência a assuntos supostamente trabalhados anteriormente, ao perguntar em qual tendência se enquadra a canção. Isso configura, portanto, leitura do *intertexto*. E a segunda, que questiona qual a denúncia feita na música, pode ser respondida após leitura e análise da letra de música, o que a classifica como leitura do *texto*.

Na imagem abaixo, segue-se o bloco de atividades referente à leitura do fragmento de “Capão pecado”, em anexo. Vejamos as proposições:

**Figura 50: Proposições sobre o Romance “Capão pecado”**

## Para entender o texto

1. A primeira parte do texto vai de Dona Maria Bolorhosa e Raulio [...] (linha 1) até [...] amigo da família (linha 53). A ação ocorre na noite e madrugada que antecedem o aparecimento do cadáver na rua. A segunda parte vai de Amanheceu [...] (linha 54) até resistência [...] (linhas 85 e 86). E a terceira parte, de Duas horas depois [...] (linha 86) até o final.

2. O narrador é onisciente porque ele sabe a história do casal, conhece suas preocupações, seus pensamentos, suas angústias e pressentimentos, o que se comprova, dentre outras, pela passagem: "As imagens que viam não combinavam com o que pensavam, e no interior de cada um a confusão era constante".

3. Resposta pessoal.

4. Espera-se que o aluno tenha entendido que o episódio da barata, associado ao sonho de Raulio, configura-se como uma intuição negativa do que viria a ser relatado em seguida no texto: a morte de Dida, amigo de Rael. Pode-se associá-lo ainda à insignificância com que foi encarada, pelo sistema, a morte de Dida.

5. Na justificativa, aceite as explicações dos alunos que lhe pareçam bem argumentadas e explicitem que a caracterização da casa de Dona Maria como humilde e a designação da casa de Rael como barraco são indícios dessa pobreza.

6. c) Espera-se que os alunos respondam que o não estranhamento quanto à atitude dos legistas pode revelar que a cena de morte violenta é um dado comum na comunidade. Ao mesmo tempo, o descaso pode revelar que não haja interesse das autoridades para resolver os casos criminais acontecidos. Você pode lembrar aos alunos que a resolução de crimes pelos departamentos investigatórios das polícias depende da coleta de dados sobre as cenas dos crimes, por exemplo. Além disso, o descaso pode indicar a desvalorização a que os habitantes da comunidade são cotidianamente submetidos. Aproveite essa questão para conversar com os alunos sobre os problemas de violência existentes no meio urbano no Brasil, de forma ampla.

7. A insistência do narrador no fato de Dona Maria orar para Nossa Senhora e a menção ao fato de Raulio levar a barata imortada para o exame do Pai Ixá seriam dois exemplos dessa religiosidade. Também poderia ser mencionado o caráter premonitório sugerido no sonho de Raulio, como elemento a compor essa atmosfera de religiosidade.

8. Aproveite essa questão para conversar com os alunos sobre essa característica comumente associada ao povo brasileiro. O sincretismo é entendido como o fato de diferentes religiões se entremesarem nas relações cotidianas para compor o pano de fundo das relações dos indivíduos com a religiosidade. No texto 1 existem elementos da religião católica romana (a menção a Nossa Senhora e o próprio nome do livro, que já menciona o "pecado"), entremeados com a citação do Pai Ixá, que é um possível representante da umbanda ou do candomblé. Não fica claro no texto a qual dessas duas religiões Raulio está ligado.

CAPÍTULO 3 ROMANCE (III)

Este assunto pode ser desenvolvido de forma interdisciplinar. Veja nas Orientações Específicas do Manual do Professor as relações interdisciplinares sugeridas.

- O texto 1 pode ser dividido em três partes, de acordo com os marcadores temporais ou índices descritivos que contextualizam a ação. Em seu caderno, delimite essas partes e sugira um título para cada uma, empregando uma palavra ou expressão retirada da música apresentada na seção "Primeiros passos".
- O narrador do texto é onisciente, ou seja, aquele que sabe tudo sobre as personagens, além de diversos aspectos da história. Justifique essa afirmativa citando no caderno passagens do texto que a comprovem.
- Em sua opinião, qual é o significado metafórico do episódio da barata, associado ao sonho de Raulio, no contexto da narrativa?
- Releia o último parágrafo do texto. Encontre e copie no caderno uma passagem da letra da música *De frente pro crime* que descreva uma cena semelhante ao exposto nesse último parágrafo.
- Como você sabe, a história de *Capão Pecado* se passa numa comunidade pobre da periferia da cidade de São Paulo. Em pelo menos dois trechos do texto 1, o leitor pode ter indícios dessa realidade de pobreza. Tente localizar no texto esses indícios, e explique por que você os assinalou.
- A exclusão social das personagens e a violência urbana também são temáticas presentes no texto e aparecem nele de forma entrelaçada.
  - De que forma a exclusão social é retratada no texto 1? Que trecho do texto indica essa exclusão?
  - Que fato assinala o problema da violência urbana?
  - Explique por que o trecho "O pessoal nem estranhou o fato de os legistas não terem examinado o corpo, todos por ali já estavam acostumados com o descaso das autoridades" (linhas 90-92) pode indicar que a violência faz parte do cotidiano na comunidade retratada no romance *Capão Pecado*.
- A religiosidade aparece no texto como característica do comportamento de Dona Maria e Raulio. Indique no caderno uma atitude de cada uma dessas personagens que comprove essa afirmativa.
- Ainda sobre o tema da religiosidade, pode-se observar uma característica frequentemente atribuída ao povo brasileiro: o sincretismo religioso.
  - Converse com seus colegas e com o professor sobre o significado de sincretismo religioso, compartilhando os conhecimentos que vocês tenham sobre esse assunto. Expliquem como essa característica aparece no texto.
  - Nas comunidades que vocês frequentam (o bairro onde moram, a escola, etc.), vocês deparam com indícios de sincretismo religioso? Conversem sobre essa questão e, com a ajuda do professor, registrem as conclusões no caderno.
  - Com base nessas conversas, formulem coletivamente, com a ajuda do professor, uma opinião a respeito do sincretismo religioso como uma das possíveis características da sociedade brasileira. Registrem as conclusões no caderno.

Fonte: FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. (2016, v 2, p. 128).

A seção "Para entender o texto" traz um bloco com 8 questões contendo entre elas 12 proposições. Podemos verificar que em 1, 2, 3, 4, 5, 6a, 6b, 6c, 7 e 8a são propostas leituras do texto, visto que seus enunciados aparecem os verbos "localizar", "citar", "encontrar e copiar", "indicar", verbos ligados a questões identificadas como "cópia" e "objetivas", segundo a tipologia de Marcuschi (In. Dionisio e Bezerra, 2020). A proposição 1 solicita que o aluno

divida o fragmento em três partes com base nos marcadores temporais que aparecem no texto. Pede-se também que cada uma das partes receba um título e que esse título contenha uma palavra ou expressão presente na canção “De frente pro crime”, apresentada na seção “Primeiros Passos” do LD; a proposição 2 pede que se destaque do texto trechos que comprovam que o narrador é onisciente, justificando esse fato; a 3 inquire sobre o significado metafórico do episódio da barata no contexto da narrativa; na 4, o aluno deve retirar da letra de música e copiar no caderno um trecho que descreve uma cena presente no fragmento; na 5, ele deve localizar no fragmento do romance indícios da realidade de pobreza em que vivem as personagens na localidade retratada; de modo semelhante, a proposição 6a solicita que sejam identificados trechos que comprovam a exclusão social das personagens retratadas, a 6b, um fato que comprova a violência urbana, a 6c, explicar por que a narrativa comprova que a violência é uma realidade cotidiana na comunidade, em 7, identificar atitudes que mostrem a religiosidade de Dona Maria e de Raulio e em 8a, uma marca do sincretismo religioso.

Diferentemente, as proposições 8b e 8c requerem, mais que a habilidade de identificar informações no texto, uma análise do *contexto*. A proposição 8b pede que os alunos observem seu entorno e verifiquem se há marcas do sincretismo religioso e a 8c orienta que se levante uma reflexão sobre esse tema e se formule uma opinião sobre o fato de ser esse, possivelmente, uma característica da sociedade brasileira. Para ambas as proposições o aluno deverá buscar dados da vida real: coletá-los (8b) e sistematizá-los (8c), estabelecendo uma ponte entre aspectos da ficção e os da realidade.

A análise de mais um bloco de questões comprova a tendência da coleção em praticar mais expressivamente as leituras do *texto*, independente do volume e da temática abordada. Vejamos no quadro abaixo a exposição numérica desses achados.



**Quadro 13: Os “Modos de ler” na Coleção Linguagem e Interação**

TEMÁTICA	VOLUME	TOTAL DE PROPOSIÇÕES ANALISADAS	NÚMERO DE PROPOSIÇÕES POR MODALIDADE DE LEITURA		
			Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
Leituras sobre a Condição Humana	V. 1	24	18	6	0
Leituras sobre as Relações Interpessoais	V. 3	7	6	1	0
Leituras sobre Temas Sociais	V. 2	14	11	2	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo se pode observar no quadro, foram analisadas 45 proposições, distribuídas nos volumes 1, 2 e 3, referentes aos gêneros crônica, conto, letra de música e romance. Destas, 35 exploram leituras do *texto*, 9 leituras do *contexto* e 1 leitura do *intertexto*, dados que consolidam a preferência de todas as coleções analisadas pelas leituras do texto. Uma explicação possível para essa predominância pelas leituras do texto é o reflexo da tradição escolar brasileira, centrada nos estudos gramaticais, que não raro usava o texto como suporte exclusivo para o ensino de gramática (LAJOLO, 1982).

Embora apresentem um grau de elaboração mais elevado que as proposições citadas por Marcuschi (2020), devido à contextualização que apresentam, o trabalho do aluno, de todo modo, é identificar no texto os indícios dos sentidos já dados pelo livro, no enunciado das questões. Há, inclusive, dentre as proposições avaliadas, casos em que a resposta está dada no próprio enunciado, como é o caso de 6c, figura 50, que diz: “Explique por que o trecho ‘*O pessoal nem estranhou o fato de os legistas terem examinado o corpo, todos ali já estavam acostumados com o descaso das autoridades*’ (linhas 90-92) pode indicar que a violência faz parte do cotidiano na comunidade retratada no romance *Capão Pecado*”. Ora, que a violência faz parte do cotidiano seria a resposta para o fato de o pessoal não estranhar o descaso dos legistas em não examinar o corpo. Nesse caso, a explicação que se pede está posta na proposição. Esse seria um exemplo do que Marcuschi chamou em sua tipologia de questão “A cor do cavalo branco de Napoleão”.

Mediante análise dessa amostra da coleção, percebemos que ela cumpre apenas em parte a promessa de evidenciar as relações temáticas dos textos com a realidade. Em parte porque, a despeito de os textos abordarem temas da realidade, o modo de ler mobilizado com mais pungência (a leitura do texto) não garante, a princípio, que seja feita essa ponte da leitura da palavra para a leitura da realidade, o que ficaria muito evidente caso tivessem sido mobilizadas em maior grau leituras do contexto e do intertexto.

No próximo capítulo veremos os resultados gerais da análise das quatro coleções e daremos uma visão panorâmica de uma das coleções do PNLD 2021, o primeiro após a homologação da BNCC e da implementação do novo ensino médio.

## DESFECHO

Resultados da Análise dos Dados e... Um dado novo

## **8 O LIVRO DIDÁTICO PODE PROMOVER LETRAMENTO LITERÁRIO? RESULTADOS DA ANÁLISE DAS COLEÇÕES DO PNLD 2018 E UM DADO NOVO: O PNLD 2021**

O percurso trilhado até aqui teve como objetivo apresentar uma visão geral do perfil de quatro coleções de livros didáticos aprovados e distribuídos para as escolas públicas no PNLD de 2018. As coleções alvo da análise foram selecionadas após breve exame de todas as coleções aprovadas no referido ano, tendo sido escolhidas obras de dois diferentes perfis: umas que aparentavam manter um padrão tradicional de trabalho com a língua/literatura e outras que pareciam introduzir elementos inovadores a esse trabalho. Vale frisar que outras coleções estariam aptas a compor esse *corpus*, mas foi necessário limitar o número de coleções em vista da pretensão de realizar uma análise suficiente dos aspectos a que nos propomos.

O questionamento gerador dessa análise, que, inclusive, origina as questões colocadas nas três categorias, materializadas nos três capítulos de análise (os capítulos 5, 6 e 7) é: “Pode o livro didático promover letramento literário?” Com isso buscamos atingir o objetivo geral deste trabalho, que foi “analisar se e como as diretrizes para o ensino de literatura preconizadas pela BNCC de Linguagens do ensino médio e os direcionamentos dos livros didáticos do PNLD 2018 para o texto literário podem contribuir para a formação do leitor crítico, conforme os pressupostos do letramento literário. Movidos por essa demanda, procedemos ao estudo levando em consideração três etapas graduais que são caras à leitura literária na escola.

Em primeiro lugar, fizemos uma leitura prévia das coleções, verificando o que é dito pelos autores no texto de apresentação, bem como examinando a configuração do sumário de cada volume, percebendo assim a disposição dos conteúdos e, principalmente, o lugar dedicado à literatura em cada um deles. Em segundo lugar, realizamos um estudo do repertório de uma amostra de cada coleção (o volume 1). Essa análise do repertório incluiu a verificação do período literário a que pertencem os textos selecionados, os gêneros por eles materializados e os temas que abordam. Em terceiro lugar, por fim, analisamos amostras de proposições das atividades dos livros, identificando os modos de leitura por elas praticadas: se leituras que exploram o texto (materialidade textual), se leituras que exploram o contexto ou se leituras que exploram o intertexto. O conjunto desses procedimentos permitem responder às três perguntas desta pesquisa: 1 – “Qual o lugar da literatura nos livros didáticos analisados?”; 2 – “Que leituras são propostas pelos LD?” e 3 – “Como são lidos os textos nos LD?”

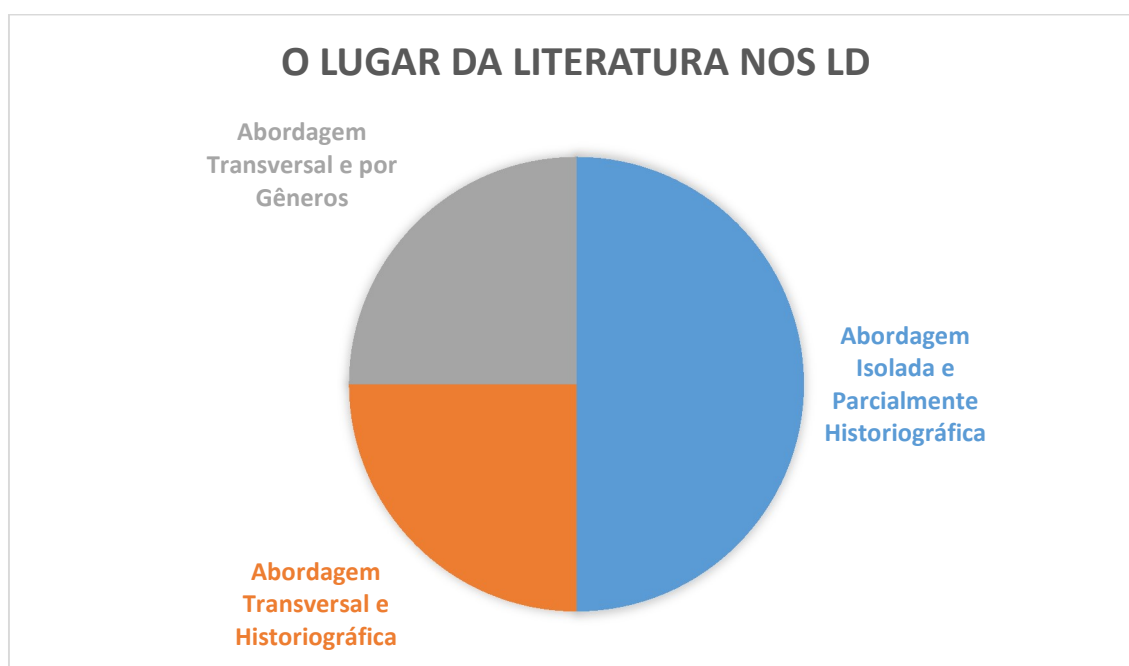
Com o intuito de tornar mais evidentes os dados colhidos na investigação, apresentaremos por meio de gráficos e quadros os resultados da comparação entre as quatro

coleções. Cada seção apresentará os resultados de uma categoria de análise e terá como título uma referência à pergunta de pesquisa que cada uma delas tentou responder.

### 8.1 O LUGAR DA LITERATURA NOS LD

A primeira categoria de análise teve como intuito investigar o lugar da literatura nos livros didáticos. Verificamos que o conteúdo de literatura ora aparecia de modo isolado, ou seja, uma parte específica para tratar de literatura ao lado dos eixos de gramática e produção de texto, ora aparecia perpassando todas as unidades ou capítulos, numa espécie de transversalidade. Outro aspecto que observamos nessa categoria foi o modo de apresentação desse conteúdo: se na perspectiva tradicional, historiográfica, se balizados por temas, por gêneros ou outros. O gráfico abaixo mostra os resultados obtidos na investigação:

**Gráfico 13: O lugar da Literatura nos LD**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

O gráfico mostra o resultado do cruzamento dos dois aspectos observados na primeira categoria de análise: a abordagem isolada ou transversal, historiográfica ou não. Duas das coleções analisadas apresentam abordagem da literatura em eixos separados: a coleção SP e a coleção NP, representadas pela parte azul do gráfico. Nestas, o conteúdo da disciplina aparece numa perspectiva parcialmente historiográfica, ou seja, há, no primeiro volume, a abordagem de conceitos sobre a literatura, e nos volumes 2 e 3 mantém-se o critério historiográfico.

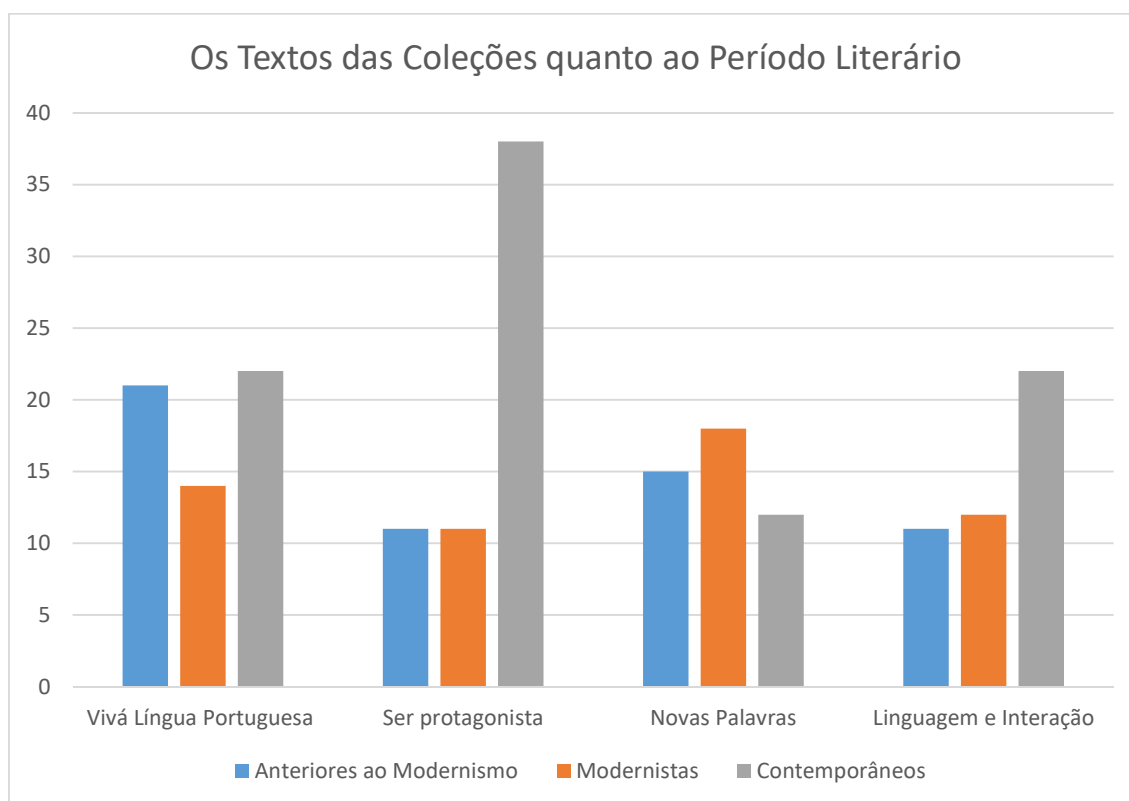
A parte laranja do gráfico representa a coleção VLP, que traz uma abordagem transversal, colocando, inclusive, a literatura no topo de cada unidade e mantendo a historiografia como critério de configuração do conteúdo. A divisão dos eixos de estudo (gramática e produção de texto) ocorre dentro de cada unidade, norteadas tematicamente, pelo eixo da literatura. Por fim, a parte cinza do gráfico, representa a coleção LI, com uma abordagem transversal configurada por meio de gêneros. Essa coleção rompe com o critério historiográfico de modo que o estudo de gêneros, literários e não literários, é a base estrutural da sua configuração.

Percebe-se, desse modo, uma diferença de perspectivas de estrutura dentre as coleções, havendo aquelas que mantêm parcial ou integralmente a historiografia, e aquelas que rompem-na em definitivo. Há também a manutenção da separação dos eixos em algumas, e em outras, a transversalidade da abordagem. Com efeito, essa estruturação revela apenas em parte o lugar que a literatura tem nas coleções. Numa análise aligeirada, poder-se-ia pensar que as coleções que adotam a transversalidade da abordagem e quebram com a perspectiva historiográfica estariam à frente numa escala que medisse a evolução do LD, pois, teoricamente, nesse formato a literatura ocuparia maior espaço no livro e a sua abordagem seria mais eficiente, desfeitas as coerções da cronologia. Contudo, o percurso realizado neste trabalho e a filiação teórica que adotamos ao tratar de letramento literário atestam que essa não é uma relação necessária. Por isso, é necessário avançar na análise para que se vislumbre com maior propriedade qual ou quais coleções mais se aproximam da perspectiva de promoção do letramento literário.

Os gráficos que seguem mostram a comparação dos dados obtidos na segunda categoria de análise, que deu indícios do repertório de uma amostra de cada coleção.

## 8.2 QUE TEXTOS SÃO SELECIONADOS PELOS LD

A segunda categoria de análise investigou o repertório dos LD em três critérios: período literário, gênero e tema. O exame incidiu sobre o volume 1, aquele que, quando é o caso, costuma concentrar uma configuração menos previsível, quebrando com a periodicidade. Vejamos os dados:

**Gráfico 14: Os Textos das Coleções Quanto ao Período Literário**

**Fonte: Elaborado pela autora.**

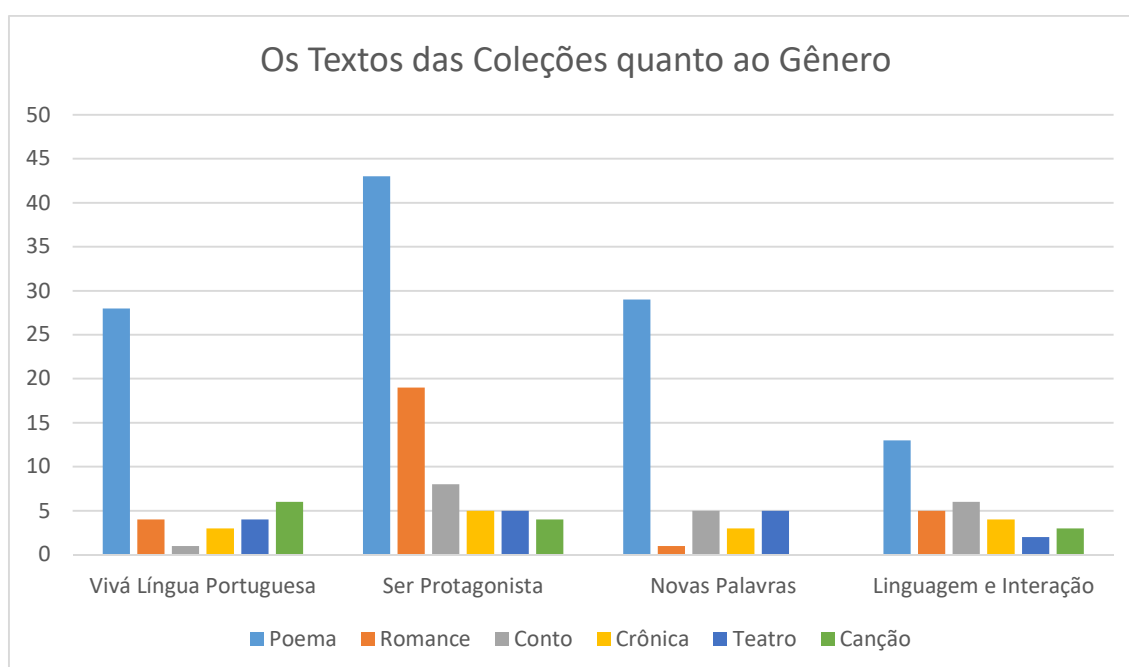
A análise das amostras quanto ao período literário dos textos mostra equilíbrio na coleção VLP e na coleção NP. A SP e a LI apresentam predominância de textos contemporâneos, sendo a diferença, no primeiro caso, maior que o dobro de ocorrências de textos modernistas e de textos anteriores ao Modernismo.

A coleção SP em seu primeiro volume trata de conceitos sobre a literatura, e a LI, organiza-se a partir da abordagem de gêneros, ou seja, ambas estão desprendidas da obrigatoriedade de apresentar um rol definido de autores e obras, como o é quando se adota o critério historiográfico. Contudo, na única coleção que trabalha pela via da periodicidade desde o primeiro volume, que é a VLP, não há predominância de textos anteriores ao Modernismo, como seria de se esperar, uma vez que no volume 1 trata-se, tradicionalmente, dos movimentos literários portugueses (Trovadorismo, Classicismo e Humanismo), do Quinhentismo e do Barroco. Percebeu-se na amostra dessa coleção uma tendência a ler os textos antigos em comparação com textos modernos e contemporâneos, ressaltando, ora a intertextualidade temática, ora a formal, estratégia que pode facilitar a compreensão de textos cuja linguagem pode ser um obstáculo para nossos alunos.

Esse dado é importante pois frustra a visão de que trabalhar a história da literatura é, por si só, uma limitação. A coleção citada consegue, em perspectiva transversal, apresentar textos antigos em relação com produções modernas e contemporâneas abordando temas de ontem e confrontando as concepções dos diferentes tempos. Todavia, este dado isoladamente ainda não é suficiente para aventar conclusões sobre a capacidade ou não dessas coleções de promoverem o letramento literário.

O segundo critério de verificação foi com relação aos gêneros. Vejamos os dados encontrados nas quatro coleções:

**Gráfico 15: Os Textos das Coleções Quanto ao Gênero**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

Como se poderia imaginar, o gênero poema é predominante em todas as coleções. Porém, teremos um pico na amostra da “Ser Protagonista” e uma predominância pouco menos acentuada na “Linguagem e Interação”. Esta, por adotar o viés dos gêneros, necessariamente aborda com mais equidade os diferentes gêneros, com distâncias menores entre um e outro. Já as coleções “Novas Palavras” e “Vivá” mantiveram níveis parecidos de presença de poemas.

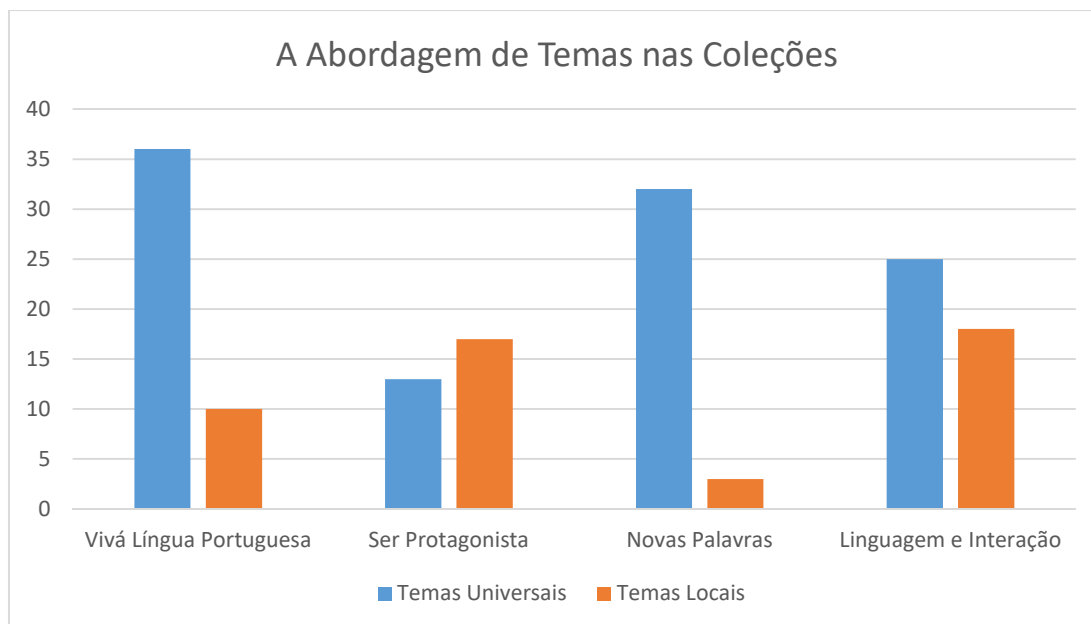
Outros gêneros mais propensos a aparecerem em livros didáticos, dada a extensão quase sempre curta são os contos e as crônicas. Assim, observamos a presença de contos em três das quatro coleções, com exceção da “Vivá”, cujo índice é bastante irrisório, e de crônicas, em todas elas. O segundo maior índice apresentado no gráfico é de fragmento de romance, na coleção “Ser Protagonista”. Reiteramos que, na referida coleção, os fragmentos são bem curtos,



deferente da NP e da LI, que trazem capítulos inteiros ou, pelo menos, numa extensão em que se possa compreender os fatos narrados dentro de um contexto. Por fim, dos gêneros destacados para o gráfico, a canção é o único que não aparece em uma das coleções, que é a NP<sup>30</sup>.

O terceiro e último critério de análise na segunda categoria é o tema abordado pelos textos. Segue o gráfico dos resultados:

**Gráfico 16: Os Textos das Coleções Quanto aos Temas**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

O gráfico referente aos temas abordados pelos textos nos LD é o que apresenta maior variação entre as coleções. Apesar de os temas universais serem predominantes em três das quatro coleções, a diferença entre este e os temas locais varia bastante de uma coleção para outra. A maior distância foi registrada na NP, que registou o menor índice de abordagem de temas locais, destoando visivelmente das demais. A SP e a LI mostraram números semelhantes de temas locais, com a diferença de que na SP este predomina ligeiramente com relação aos temas universais.

Num cruzamento de dados, podemos perceber que a abordagem de temas universais foi predominante na coleção que prima pelo viés historiográfico, que é a coleção Vivá. Contudo, as coleções que adotam parcialmente a historiografia (SP e NP), que seguem a linha cronológica

<sup>30</sup> Para o gráfico, destacamos os gêneros que apareceram em maior número ou que estão presentes nas quatro coleções. A exceção foi o gênero “canção”, que não está presente na “Novas Palavras” mas apresentou índices significativos nas demais. A relação completa dos gêneros presentes em cada coleção pode ser lida no capítulo 5, onde esses dados foram apresentados.

somente a partir do segundo volume, demonstraram dados bem diversos. A primeira, com predominância de temas locais, e a segunda, com a maior distância entre universais e locais. Essa divergência aponta diretamente para o fato de que, uma vez desprendidos da periodicidade, os autores podem realizar livremente a escolha do repertório, permitindo tal variabilidade.

Outra evidência diz respeito à relação entre o período literário e o tema predominante. A coleção com maior índice de textos contemporâneos foi a única que registrou predominância de temas locais. Em contrapartida, os maiores índices de temas universais foram nas coleções cujo repertório é composto majoritariamente por textos anteriores ao Modernismo. Isso pode sinalizar para o fato de que na contemporaneidade, há mais propensão para se tratar de temas do cotidiano, como os temas sociais, e de fazer uma literatura mais voltada para os problemas reais enfrentados pela sociedade.

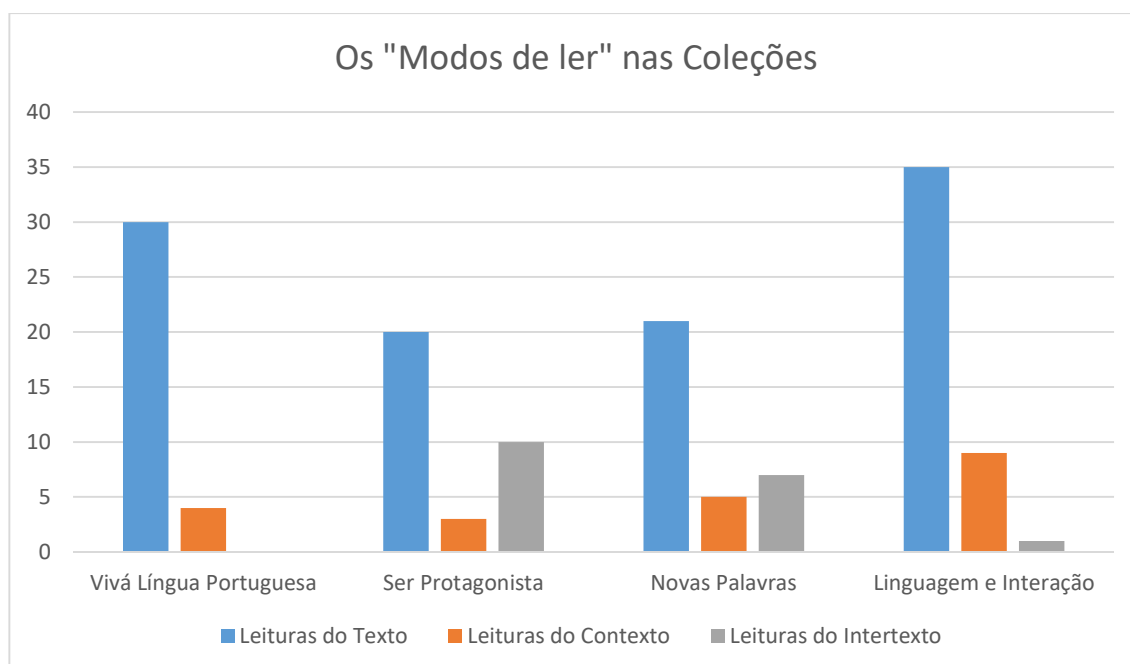
Por essa razão, defendemos, informados pelo paradigma do letramento literário, que, para desenvolver a capacidade de ler literariamente, é necessário dispor de leituras de diferentes densidades, o que implica textos de diferentes tempos, gêneros e temas. Essa amplitude é importante sobretudo para a formação do sujeito enquanto leitor crítico, capaz de analisar, julgar e se posicionar nos ambientes e situações que o rodeiam. Cabe assinalar que, percorridas duas etapas da análise, ainda é precipitado afirmar se há ou qual coleção melhor responde à questão colocada como título deste capítulo. A terceira categoria de análise é imprescindível para determinar como o repertório dos livros é trabalhado pelas coleções.

A terceira seção, a seguir, apresenta os resultados da terceira categoria de análise, quando foram analisados os modos de ler os textos dos livros, a partir da verificação das atividades propostas para os alunos.

### 8.3 COMO SÃO LIDOS OS TEXTOS NOS LD

A terceira categoria de análise do nosso trabalho volta-se para o estudo das proposições dos blocos de atividades. Sabendo que a leitura literária na escola só produzirá os efeitos esperados se bem direcionada e explorada, faz-se mister investigar como os LD orientam a interpretação desses textos, a fim de observar se são mobilizados os diferentes aspectos do repertório textual ou se cultiva-se uma leitura interessada em saberes alheios ao texto, como se faz quando se lê literatura para, por exemplo, extrair sentenças que sirvam ao ensino de gramática.

O quadro abaixo mostra os dados referentes à análise das quatro coleções quanto à presença de proposições que exploram leituras do *texto*, do *contexto* ou do *intertexto*.

**Gráfico 17: Os Textos das Coleções Quanto aos Temas**

**Fonte: Elaborado pela autora.**

O gráfico mostra claramente a opção de todas as coleções pelas leituras do texto, isto é, aquelas que abordam sobre os aspectos textuais. A coleção VLP não registra nenhuma proposição que solicite leitura do intertexto. A SP é a que registra o maior índice de leituras do intertexto, embora a predominância de leituras do texto seja ainda acentuada. A NP atinge um nível equiparado de leituras do contexto e do intertexto e a LI salta no índice de leituras de texto, registra o maior índice de leituras do contexto, mas quase não traz leituras do intertexto, assemelhando-se nisto à coleção VLP.

É importante ressaltar que nessa categoria não estava em jogo o número de questões que seria analisado. Por isso, de algumas coleções foram analisadas mais questões que de outras. Contudo, esse também é um dado que devemos levar em conta ao tentar responder “Como são lidos os textos nos LD?”. O fato de propor muitas ou poucas questões de interpretação pode demonstrar o rigor com que é tratada a abordagem dos textos literários. Daí a nossa opção por segmentar a análise por blocos temáticos, intencionando flagrar, justamente, como essa temática vem à tona a partir das questões propostas.

O quadro a seguir apresenta os modos de leitura detectados em relação com as três temáticas de análise.

**Quadro 14: Os Modos de Leitura em Relação às Temáticas**

TEMÁTICA	TOTAL DE PROPOSIÇÕES ANALISADAS	NÚMERO DE QUESTÕES POR MODALIDADE DE LEITURA		
		Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
Leituras sobre a Condição Humana	66	44 (66%)	14 (21%)	8 (12%)
Leituras sobre as Relações Interpessoais	38	35 (92%)	2 (5%)	1 (2%)
Leituras sobre Temas Sociais	41	27 (65%)	5 (12%)	9 (21%)
<b>TOTAL</b>	<b>145</b>	<b>106 (73%)</b>	<b>21 (14%)</b>	<b>18 (12%)</b>

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Conforme dados do quadro, foram analisadas 145 proposições entre as quatro coleções. Desse total, 73% foram de leituras do texto, 14% de leituras do contexto e 18% de leituras do intertexto, demonstrando que a preferência pela primeira é consideravelmente acentuada em detrimento das demais.

Considerando as diferentes temáticas, a que apresentou o maior percentual de leituras do texto foram aquelas sobre as Relações Interpessoais (92%), que, conseqüentemente, registrou os menores índices nos demais tipos de leitura. As outras duas temáticas apresentaram distribuição igualmente pulverizada: Condição Humana (66% de texto, 21% de contexto, 12% de intertexto) e Temas Sociais (65% de texto, 12% de contexto e 21% de intertexto). As leituras do contexto e do intertexto tiveram percentuais equiparados no total (14% de contexto e 12% de intertexto).

Excluindo as leituras do texto, que prevalecem em todas as temáticas, as leituras do contexto aparecem com mais frequência nos textos que refletem sobre a Condição Humana e as leituras do intertexto, nos Temas Sociais. Outro aspecto que observamos é que as leituras do intertexto foram mais exploradas quando o próprio livro se fazia intertexto, seja com abordagem teórica, seja com o dispositivo da comparação entre textos de temáticas aproximadas, o que ocorreu na coleção Ser Protagonista, cujo número de proposições com leitura do intertexto

supera, em dois momentos, o número de leituras do texto, que só prevaleceu na temática das Relações Interpessoais.

A tabela abaixo traz detalhes específicos sobre os dados colhidos em cada coleção. Nela são apresentados os dados numéricos das proposições analisadas por temática incluindo a indicação dos textos lidos em cada uma.

**Quadro 15: Quantitativo de Proposições por Temática em Cada Coleção**

	CONDIÇÃO HUMANA	RELAÇÕES INTERPESSOAIS	TEMAS SOCIAIS	TOTAL
VIVÁ LÍNGUA PORTUGUESA	Poema: “Nasce o sol e não dura mais que um dia”; Canção: “Tempo rei”; Poema: “Canção do vento e da minha vida”  22	Crônica: “Sobre o amor, desamor”  8	Canção: “A triste partida”  4	34
SER PROTAGONISTA	Poemas: “Da morte”; “Quero falar da morte”; “lápide 1”; “Soneto torresmista”  10	Poemas: “Pintura admirável de uma beleza” e “Desaires da formosura com as pensões da natureza ponderados na mesma dama”  15	Poemas: “XI” e “Herança”  8	33
NOVAS PALAVRAS	Crônica: “Para Maria da Graça”  10	Conto: “Socorrinho”  8	Romances: “O mulato” e “O cortiço”  15	33
LINGUAGEM E INTERAÇÃO	Crônicas: “Brilhante, Adamastor!” e “Vergonha parcelada”  24	Conto: “Sorôco, sua mãe, sua filha”  7	Canção: “De frente pro crime” e Romance: “Capão pecado”  14	45
TOTAL	66	38	41	145

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 14 mostra que foram analisadas ao todo 145 proposições, sendo 34 da coleção “Vivá Língua Portuguesa”, 33 da “Ser Protagonista”, 33 da “Novas Palavras” e 45 da “Linguagem e Interação”. Como dito anteriormente, não era primordial para os nossos propósitos que o número de proposições analisadas fosse igual em todas as coleções, pois entendemos que essa variável está ligada ao modo como cada coleção organiza seus blocos de atividades e, conseqüentemente, ao rigor dedicado à análise de cada texto. Quanto às temáticas, foram 66 proposições sobre textos que tratavam de aspectos da Condição Humana, 38 sobre Relações Interpessoais e 41 sobre Temas Sociais. A análise das crônicas “Brilhante, Adamastor” e “Vergonha parcelada” da coleção LI rendeu o maior número de proposições dentre as quatro coleções, seguido da análise dos poemas “Nasce o sol e não dura mais que um dia”, “Canção do vento e da minha vida” e da canção “Tempo rei”, da coleção VLP, com 22 proposições. Sobre as Relações Interpessoais o maior número de proposições veio da coleção SP, da qual analisamos 15 proposições nos dois blocos de atividades que interpretaram dois sonetos de Gregório de Matos. Já os Temas Sociais foram lidos com maior número de questões na coleção NP: 15 proposições advindas dos blocos de atividades que interpretaram os fragmentos dos romances de Aluísio Azevedo.

Percebemos que a comparação entre textos gerava sempre mais de um bloco de atividades, por isso optamos por analisar pelo menos um estudo comparativo em cada coleção e em cada temática, a fim de garantir tratamento igualitário para com as coleções e também para com as temáticas. Esses dados provam que o livro didático cumpre relativamente bem o papel de trabalhar uma das colunas que formam o tripé do repertório da literatura, mas deixam a desejar na leitura dessas obras em sua dimensão de contexto e intertexto. Mesmo sem deixar de reconhecer a importância das leituras do texto para a construção dos sentidos, essa leitura será tanto mais enriquecida quanto melhor balanceada com abordagens contextuais e intertextuais.

Por fim, traremos no quadro 16 o perfil geral das quatro coleções analisadas com base nas três categorias de análise:

**Quadro 16: Perfil Geral dos LD Considerando Todas as Categorias de Análise**

	<b>Qual o lugar da literatura no LD?</b>	<b>Quais leituras são propostas no LD?</b> (Volume de referência: V. 1)	<b>Como se lê nos LD?</b>
<b>VIVÁ LÍNGUA PORTUGUESA</b>	-Abordagem transversal e historiográfica	- Equilíbrio entre textos modernistas, anteriores ao Modernismo e contemporâneos, com	- Leituras do texto (88%) - Leituras do contexto (11%)

		predominância dos dois últimos; - Boa diversidade de gêneros; - Predominância de temas universais.	- Ausência de leituras do intertexto
SER PROTAGONISTA	- Abordagem isolada e parcialmente historiográfica	- Predominância acentuada de textos contemporâneos; - Boa diversidade de gêneros; - Predominância de temas locais.	- Leituras do texto (60%) - Leituras do intertexto (30%) - Leituras do contexto (9%)
NOVAS PALAVRAS	Abordagem isolada e parcialmente historiográfica	- Equilíbrio entre textos dos três recortes históricos com predominância de modernistas; - Diversidade de gêneros razoável; - Predominância acentuada de temas universais.	- Leituras do texto (63%) - Leituras do intertexto (21%) - Leituras do contexto (15%)
LINGUAGEM E INTERAÇÃO	- Abordagem transversal e orientada pelos gêneros textuais/discursivos	- Predominância de textos contemporâneos; - Boa diversidade de gêneros; - Predominância de temas universais.	- Leituras do texto (77%) - Leituras do contexto (20%) - Leituras do intertexto (2%)

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise geral do perfil das coleções não revela grandes disparidades entre elas. Transitando entre a abordagem isolada e a transversal, entre a historiografia e a quebra dela, na primeira categoria; entre o equilíbrio de tempos históricos e a predominância acentuada de um ou outro, na categoria dois e apresentando dados semelhantes na categoria 3, com índices elevados de leituras do texto, em detrimento das demais, cada coleção incorpora avanços e permanências com relação ao perfil tradicional do LD de língua portuguesa no ensino médio, notadamente no que se refere ao conteúdo de literatura.

A coleção VLP é a única que mantém integralmente o formato historiográfico, contudo, com a inovação de trazer a literatura de modo transversal e, mais que isso, de colocá-la no centro da discussão de cada unidade, uma vez que seus temas fazem alusão ao conteúdo literário. Outro aspecto inovador é o modo como são lidos os textos dos primeiros períodos históricos, sempre em relação de comparação com textos modernos e contemporâneos. Essa

estratégia garante um repertório equilibrado em termos de período histórico mesmo no volume 1.

A coleção SP, ao trazer a historiografia de modo parcial, inova ao apresentar um vasto capítulo sobre literaturas africanas de língua portuguesa no volume 1, o que eleva consideravelmente o índice de textos contemporâneos com relação aos demais tempos históricos no volume citado. Em consequência disso, será também a única coleção com predominância de temas locais em detrimento dos universais. Ressalte-se que esse dado ocorre exclusivamente nessa coleção. Embora a coleção VLP e a LI também tenham registrado predominância de textos contemporâneos, prevaleceu, nestas, os temas universais.

A coleção NP também preza pela historiografia de modo parcial e vem com a proposta de trabalhar “as grandes escolas literárias”, embora apresente números equilibrados em presença de textos dos três períodos pesquisados. Com uma presença um pouco menos variada de gêneros que as demais coleções, a NP destaca-se por figurar os índices mais pulverizados na categoria 3. Foi a única coleção a atingir mais de 10% de leituras do intertexto e também do contexto, dado bastante positivo no que concerne à exploração suficiente do repertório literário.

A coleção LI, por sua vez, tem como principal marca a quebra total do critério historiográfico e adoção do trabalho pela via dos gêneros. Essa opção lhe confere maior equilíbrio entre os gêneros presentes no repertório, visto que as demais coleções abordam de modo mais acentuado o poema. Todavia, os modos de ler praticados pela coleção não refletem a ideia primordial de trazer os gêneros discursivos para a sala de aula, que é trabalhar o texto em sua perspectiva social. O número elevado de leituras do texto e o ínfimo índice de leituras do contexto e do intertexto mostram que a proposta de trabalho na perspectiva dos gêneros ainda mantém a prática de tratá-los primordialmente para destaque de suas características formais.

Finalizando essa seção de apresentação dos resultados da análise aqui realizada, vale retornar ao ponto de partida, quando definimos a pergunta que nos moveu a essa investigação, na tentativa de atar as pontas dessa “narrativa” ou lançar fios para a tessitura de novas.

#### 8.4 HISTÓRIAS COM FINAIS PREVISÍVEIS NÃO ENCANTAM... CONCLUSÕES DA ANÁLISE DAS COLEÇÕES DO PNLD 2018

Concluído o percurso de análise e a exposição dos resultados, convém retornarmos ao ponto de partida, quando traçamos o propósito principal deste trabalho.



No capítulo 2, seção 2.1 citamos práticas de leitura em meio digital praticadas pelos jovens na atualidade. Ali identificamos as principais características do leitor literário em ambiente extraescolar: ele é um sujeito ativo no seu processo de leitura, podendo montar sua biblioteca pessoal em ambiente virtual e orientar o procedimento de leitura sob critérios os mais diversos, inclusive quebrando com a linearidade, interrompendo a leitura em razões dos *links* dos intertextos etc. A segunda característica do leitor literário em meio digital que identificamos anteriormente é a participação efetiva deste no mundo da leitura, levando-o a extrapolar essa experiência, como é o caso da dinâmica dos *fanfics*. Tendo feito uma experiência de leitura, o leitor tem a possibilidade de colocar-se no lugar do autor e criar sua própria narrativa, reiterando, complementando ou subvertendo a leitura original. Movimento esse que deve ser feito, aliás, por todo leitor, pois a criticidade nada mais é do que esse diálogo com o texto.

Nesse contexto, não é possível considerar que a leitura literária na escola (e o livro didático é um meio privilegiado de promoção dessas leituras), permaneça inerte às mudanças e siga na contramão do perfil de leitor do século XXI. Ademais, há uma forte orientação da BNCC para que o ensino de línguas valorize e promova os gêneros digitais. Na nossa investigação acerca do potencial dos LD em promover letramento literário, observamos, com relação ao incentivo para a leitura em meios digitais, que as coleções dedicam uma seção ao final de cada unidade, para sugestão de leituras complementares. Dentre essas orientações, há uma seção específica para indicação de sítios e/ou outros canais eletrônicos de transmissão de conteúdo. A despeito disso, os dados do capítulo 8 mostraram que, dado o estilo de questões predominante nos LD, a participação do leitor na construção dos sentidos do texto nas leituras escolares permanece distante daquelas que têm sido praticadas fora da escola. Ou seja, há uma tendência arraigada na tradição gramaticista que faz com que o literário seja lido primordialmente pela via do texto, enquanto contexto e intertexto têm sido lidos em índices mínimos.

Não se pode, contudo, negligenciar o fato de a leitura escolar estar à frente em nível de sistematização, o que pode não ocorrer com os leitores do ambiente extraescolar<sup>31</sup>, que estão expostos ao risco de construírem interpretações livres, não autorizados pelo contexto de produção, insuficientes na sua leitura textual e ignoradas em suas relações intertextuais. Além do mais, a escola constitui o que, no âmbito do letramento literário, se faz imprescindível para a suscitação dos sentidos do texto, que é a comunidade de leitores – prerrogativa para a leitura

---

<sup>31</sup> Não estamos concebendo que os leitores da escola sejam uns e os de fora da escola sejam outros. Pelo contrário, assumir que o jovem que lê fora da escola é o mesmo que ocupa os bancos escolares das classes do ensino médio só fortalece a nossa defesa de que urge uma adequação dos procedimentos de ensino de literatura de modo a permitir maior participação do leitor no processo de leitura.

literária – visto que as vivências pessoais de cada leitor imprimem ao texto camadas de sentido que se complementam e modificam-se mutuamente. A leitura solitária, por esse ângulo, perde essa dimensão colaborativa e, conseqüentemente, tende a ter limitadas as suas possibilidades de interpretação.

Em suma, se ainda há descompassos ante o que supomos propício a um contexto de letramento literário, há avanços notáveis na concepção do material didático, principalmente no que diz respeito ao repertório. Três das quatro coleções analisadas registraram maior índice de textos contemporâneos, e estes, como ficou evidente na coleção VLP, principalmente, têm sido lidos em comparação com textos da tradição, garantindo ao aluno tanto o conhecimento dos clássicos, necessários à formação de referenciais literários (uma vez que o clássico é fonte geradora de novas produções) (CALVINO, 2007), como a atualização dos temas retratados pelos clássicos, com a literatura contemporânea.

O PNLD 2018, porém, foi a última edição desse formato de livros por disciplina e em três volumes. Com o novo ensino médio e à homologação da BNCC, os livros didáticos ganharam uma nova configuração. Em 2021 foram enviados para as escolas os novos livros didáticos, com nova proposta e novo formato. Não é nosso intuito fazer análise criteriosa desse material, mas abordaremos brevemente sobre a formatação e atividades de uma dessas coleções, que é a SP, visando apenas observar em quais aspectos ele difere ou assemelha-se às coleções ora abordadas neste trabalho.

## 8.5 UM DADO NOVO: O PNLD 2021

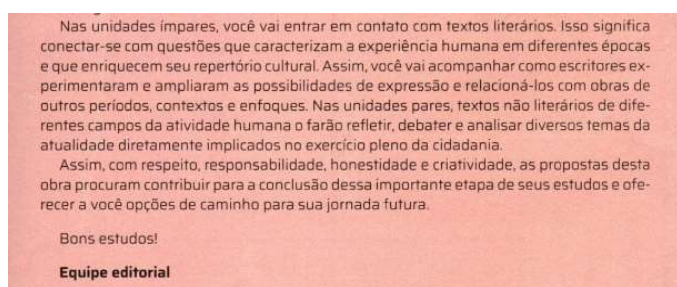
A coleção a ser comentada é a Ser Protagonista, da editora SM. A razão da escolha desta coleção é o fato de ter sido esse material distribuído na escola em que leciono no ano de 2022.

Segundo a proposta da BNCC, o ensino deve ser organizado por área do conhecimento em vista do desenvolvimento de competências e habilidades específicas para cada ciclo. Desse modo, os livros didáticos pós homologação da Base foram pensados num formato que atenda essas prerrogativas. Com uma perspectiva interdisciplinar, os LD foram divididos por áreas, ao invés de componentes, e a proposta de cada volume é trabalhar projetos integradores. Cada projeto mobiliza uma temática e esta é abordada à luz de cada um dos componentes da área. Contudo, em Linguagens, além do material geral, há uma obra específica de língua portuguesa. A obra específica da coleção SP constitui-se de um volume que deve ser usado pelas três séries do ensino médio, devendo o professor selecionar o que deve ser ensinado em cada série.

O volume é composto por seis unidades: as unidades ímpares apresentam leituras literárias e as pares, leituras de textos não literários. No texto de apresentação da obra, os autores deixam claro o compromisso do material com o propósito de desenvolver a consciência para o social. Eles fundamentam a obra afirmando, já no primeiro parágrafo, aquilo que deve ser a principal meta do ensino: “a construção de um mundo mais justo, pautado por princípios éticos, pelo respeito e pela garantia de direitos de todos” (ALENCAR, A. G. de, *et al*, 2020, p. 3). Destacando o papel da língua em todas as esferas da vida em sociedade, afirmam a importância de os jovens assumirem o protagonismo das transformações das múltiplas realidades e contextos nos quais estão inseridos.

Vejamos, na imagem abaixo, o trecho do texto no qual se referem à abordagem de literatura:

**Figura 51: Trecho do texto de Apresentação da Coleção Ser Protagonista PNLD 2021**



**Fonte: ALENCAR, A.G., *et al*, 2020, p. 3).**

Quanto à citação à literatura, especificamente, afirmam que os alunos vão “conectar-se com questões que caracterizam a experiência humana em diferentes épocas e que enriquecem seu repertório cultural.” Esse contato, continuam, possibilitará “relacioná-los [os escritores de literatura] com obras de outros períodos, contextos e enfoques. Finalizam reiterando que a obra vai contribuir para a conclusão dessa etapa de estudos e prepará-los para a jornada futura.

Com relação ao repertório de textos presentes no material, a tabela abaixo apresenta o nome e a autoria de cada obra lida nas três unidades dedicadas à literatura.

**Quadro 17: O Texto Literário na Obra Específica Coleção Ser Protagonista PNLD 2021**

UNIDADE 1	UNIDADE 3	UNIDADE 5
<b>Diversidade e Identidade</b> - <b>Capítulo 1: Literatura e identidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa de fim de tarde (Ovídio Jekupé)</li> </ul>	<b>A vertente social</b> - <b>Capítulo 1: Realidade aparente</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Placa (Rodrigo Ciríaco)</li> </ul>	<b>A esfera do sensível</b> - <b>Capítulo 1: O elemento mágico e a experiência humana</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iracema (José de Alencar)</li> <li>• Macunaíma (Mário de Andrade)</li> </ul> <p><b>- Capítulo 2: Literatura negra: resistência e (re)existência pela palavra</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meu rosário (Conceição Evaristo)</li> <li>• O navio negreiro (Castro Alves)</li> <li>• Negra (Noémia de Souza)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memórias Póstumas de Brás Cubas (Machado de Assis)</li> <li>• O primo Basílio (Eça de Queirós)</li> </ul> <p><b>- Capítulo 2: O Brasil profundo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Outros cantos (Maria Valéria Rezende)</li> <li>• Vidas secas (Graciliano Ramos)</li> <li>• Grande sertão: veredas (Guimarães Rosa)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cem anos de solidão (Gabriel Garcia Marquez)</li> <li>• Terra sonâmbula (Mia Couto)</li> <li>• Casa Tomada (Júlio Cortázar)</li> </ul> <p><b>- Capítulo 2: Mergulho no íntimo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poética (Ana Cristina César) e Autopsicografia (Fernando Pessoa)</li> <li>• Amor (Clarice Lispector)</li> <li>• A Presença (Rubem Braga)</li> </ul>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Fonte: ALENCAR, A.G., *et al*, 2020, p. 3

Os dados do quadro acima permitem concluir que, apesar de reduzido, considerando que a obra deve ser explorada ao longo dos três anos do ensino médio, o repertório é bastante diversificado. O princípio estruturador são as temáticas: diversidade e identidade, a vertente social e a esfera do sensível, não havendo qualquer alusão à historiografia. Dentro de cada tema são apresentados autores de diferentes momentos históricos, conforme prometido no texto de apresentação. Há, nesse recorte, literatura sobre o povo nativo, literatura sobre e também escrita por negros, literatura feminina, literatura regional, literaturas africanas de língua portuguesa, dentre outras representações da literatura brasileira, portuguesa e hispânica.

A configuração interna das unidades não segue um padrão fixo. Elas são divididas em dois capítulos e os textos propostos para estudo em cada um deles são numerados de forma crescente. A eles seguem-se blocos de questões que avaliam diferentes aspectos do texto. Para exemplificar, tomaremos o texto de Conceição Evaristo, “Meu rosário”, que está no capítulo 2 da unidade 1. Esse capítulo tem como título “Literatura negra: resistência e (re)existência pela palavra”. Um dos critérios para a escolha desse texto para ilustrar o material é o fato de ele figurar uma das melhores abordagens do volume.

Após a leitura são propostos cinco blocos de questões: a seção “Construindo sentidos”, com 2 proposições para discussão em sala; “Por dentro do poema”, com 5 proposições sobre os aspectos formais do texto de Evaristo; “As vozes do poema”, que trata das marcas da vida e da história da autora retratadas no eu lírico do poema, bloco que contém 15 proposições; a seção “A linguagem no texto poético”, com 21 proposições sobre aspectos linguísticos presentes no

poema e, por fim, a seção “Entre textos” com 5 proposições acerca de outros textos que tratam da mesma temática abordada por Evaristo. Vejamos, abaixo, imagens do texto “Meu rosário”.

**Figura 52: Poema “Meu rosário”, de Conceição Evaristo**

**SUA LEITURA 1**


A seguir, você lerá o poema “Meu rosário”, de Conceição Evaristo. Nele, o eu poético reelabora, com base no acervo da memória coletiva, a visão afirmativa de etnicidade afro-brasileira. Para isso, em um jogo poético que mistura no mesmo plano imagens do passado e do presente, o eu poético faz um resgate da ancestralidade negra, revelando uma ambivalência de sentimentos quando pensa no caminho que ainda é preciso percorrer para garantir uma sociedade mais justa e igualitária. Quais práticas discriminatórias ainda presentes no cotidiano da população afrodescendente brasileira você presume que serão abordadas nesse poema?

**Resposta pessoal.** Os alunos devem comentar sobre práticas discriminatórias, como quando pessoas negras são preteridas em oportunidades de emprego por suas características físicas e culturais; quando jovens são mortos ou encarcerados por falhas em ações policiais causadas pela percepção de que são “potencialmente perigosos”, por conta de sua cor. Promova a valorização dos afrodescendentes apontando ações que podem reverter essas práticas e dar visibilidade e protagonismo social a eles.

**Texto 1**

**Meu rosário**

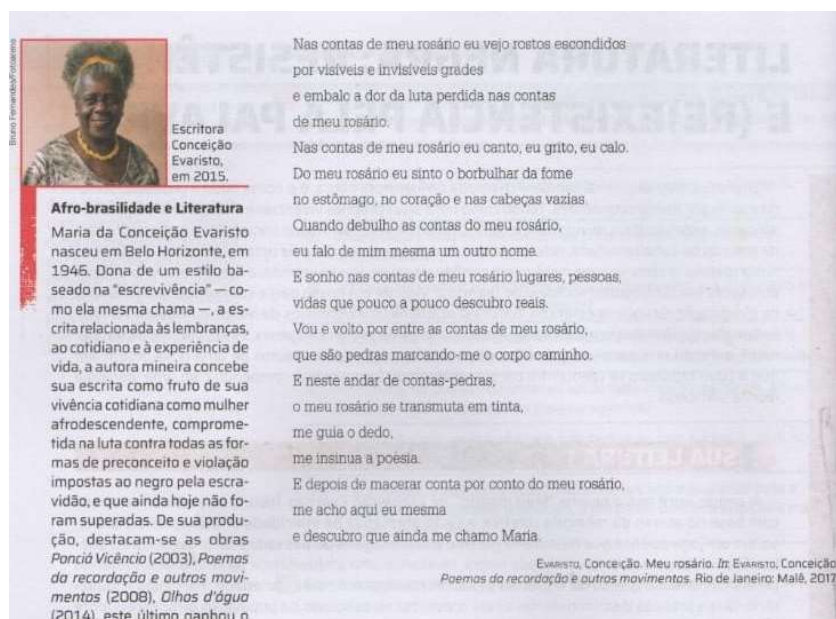
Meu rosário é feito de contas negras e mágicas.  
 Nas contas de meu rosário eu canto Mamãe Oxum e falo  
 padres-nossos e ave-marias.  
 Do meu rosário eu ouço os longínquos batuques  
 do meu povo  
 e encontro na memória mal adormecida  
 as rezas dos meses de maio de minha infância.  
 As coroações da Senhora, em que as meninas negras,  
 apesar do desejo de coroar a Rainha,  
 tinham de se contentar em ficar ao pé do altar  
 lançando flores.  
 As contas do meu rosário fizeram calos  
 em minhas mãos,  
 pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas,  
 nas casas, nas escolas, nas ruas, no mundo.  
 As contas do meu rosário são contas vivas.  
 (Alguém disse um dia que a vida é uma oração,  
 eu diria, porém, que há vidas-blasfemas).  
 Nas contas de meu rosário eu teço intumescidos  
 sonhos de esperanças.



UMA COLEÇÃO

**Fonte: Fonte: ALENCAR, A.G., et al, 2020, p. 33**

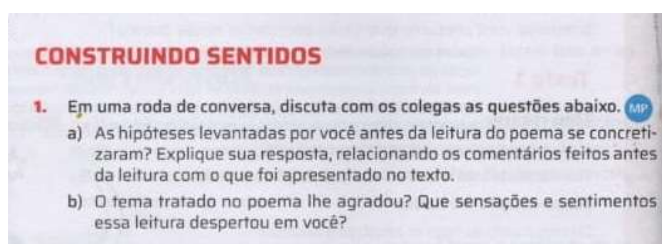
**Figura 53: Continuação do Poema “Meu rosário”, de Conceição Evaristo**



Fonte: Fonte: ALENCAR, A.G., et al, 2020, p. 34

Abaixo são apresentadas as imagens dos blocos de questões sobre o poema de Conceição Evaristo, a começar pela primeira seção, A “Construindo sentidos”.

**Figura 54: Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “Construindo sentidos”**



Fonte: Fonte: ALENCAR, A.G., et al, 2020, p. 34

As questões desse bloco visam dialogar com a etapa 1 do processo de leitura em sala que é a “antecipação”. Nela o professor pede que os alunos levantem hipóteses sobre o tema do texto a partir do título e de aspectos paratextuais que porventura estejam presentes, como imagens, por exemplo. (Vale lembrar que este trabalho encena, em seus capítulos, as etapas de leitura de texto literário, e o capítulo 5 representou a etapa de antecipação.). A proposição 1a questiona se as expectativas iniciais se confirmam e a 1b, pergunta se a temática agradou o aluno e quais sensações ela despertou. Consideramos estas questões preliminares, não estando



ligadas aos modos de ler que estamos analisando. Esse primeiro bloco seria a porta de entrada para o início do processo interpretativo. A seguir, o segundo bloco de questões, seção “Por dentro do poema”:

**Figura 55: Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “Por dentro do poema”**

The image shows a page from a textbook. On the left, there is a small text box with blue text containing questions 2a, 2b, 3, 4a, and 4b. On the right, under the heading 'POR DENTRO DO POEMA', there are four numbered questions (2, 3, 4) with sub-questions a and b. The questions are in Portuguese and relate to the structure and language of the poem 'Meu rosário'.

**2a.** Resposta pessoal. O rosário é formado por 105 contas dispostas de forma sucessiva, representando cada conta uma oração. Ele, geralmente, é utilizado por praticantes do catolicismo.

**2b.** É possível associar a estrutura do poema à imagem de um rosário no sentido de que ambos se formam pela sucessão de algo: o poema, de versos, e o rosário, de contas.

**3.** Cada verso do poema tem um tamanho diferente, havendo versos maiores, como “Nas contas de meu rosário eu canto Maria Óum e falo” (verso 2) e outros menores, como “lançando flores” (verso 11). Essa característica atribui ao poema um tom mais coloquial, pois é como se o texto se aproximasse mais da linguagem espontânea do dia a dia.

**4a.** A expressão “nas contas do meu rosário” ou variações dela, como “as contas do meu rosário”, “nas contas”, “meu rosário”.

**4b.** O emprego desse recurso provoca a reiteração de uma mesma ideia, como na reta do tempo em que se repetem várias vezes os padres-nossos e as ave-marias.

**POR DENTRO DO POEMA**

**2.** O poema apresentado é formado apenas por uma grande estrofe composta por 40 versos. Sabendo disso, responda às questões abaixo.

a) Você conhece o formato de um rosário e como ele é utilizado? Caso seja necessário, faça uma breve pesquisa sobre a imagem de um rosário, como é seu formato e como ele é usado.

b) Em que sentido podemos associar a estrutura desse poema à imagem de um rosário?

**3.** Os versos do poema não apresentam um padrão quanto ao tamanho. Justifique essa informação com exemplos extraídos do texto e comente se essa característica atribui a ele um tom mais formal ou mais coloquial.

**4.** Para estabelecer a coesão textual, a autora utiliza uma mesma expressão (ou variações dela) que se repete diversas vezes ao longo do poema.

a) Que expressão é essa?

b) Que efeito de sentido o emprego desse recurso provoca na leitura do texto?

Fonte: Fonte: ALENCAR, A.G., et al, 2020, p. 34

As questões dessa seção versam sobre a estrutura do texto de Evaristo tentando traçar um paralelo entre ela e a estrutura e usos do rosário. As proposições 2a e 2b, respectivamente, pede que o aluno pesquise sobre o formato de um rosário e sobre seus usos e questiona sobre a relação entre a estrutura do poema, formado por quarenta versos e a do rosário. Vale, aqui, chamar a atenção para a resposta apresentada pelo manual do professor, que deixa de abordar pontos importantes dessa relação, demonstrando uma compreensão superficial do que é o rosário.

O rosário é uma prática de oração católica que consiste na meditação dos mistérios da vida, morte e ressurreição de Jesus por meio da repetição de dezenas de Ave-Marias entremeadas por Pai-Nossos e jaculatórias. As quatro dezenas de versos que compõem o poema podem representar, cada uma, os quatro mistérios (nome dado a cada dezena do rosário) da vida de Jesus contemplados na oração: gozosos (mistérios das alegrias), luminosos (mistérios da luz, que retratam a vida pública de Jesus), dolorosos (mistérios da sua paixão e morte) e gloriosos (mistérios de suas glórias).

A questão 3 pergunta sobre a diferença do tamanho dos versos, se isso garante formalidade ou informalidade ou texto e a 4, sobre a expressão que aparece repetida no poema, que faz alusão à repetição de orações na meditação do rosário. As leituras das proposições desse

bloco são leituras do *texto*, uma vez que visam analisar como a obra organiza os recursos estilísticos da linguagem para construir sentidos.

O bloco seguinte “As vozes do poema” reflete sobre a relação da biografia da autora e a construção do poema. Vejamos nas imagens que seguem, a seção “As vozes do poema”:

Figura 56: Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “As vozes do poema”

**AS VOZES DO POEMA**

5. Conceição Evaristo, além de falar da posição de afrodescendente, também representa a voz da mulher negra periférica, o que a coloca em uma condição multiplamente marginal (a de negra, a de mulher e a de periférica).

- Identifique no poema um trecho que revela a segregação racial da mulher negra na sociedade.
- Em que fase da vida essa situação aconteceu?
- De acordo com o poema, a memória desse acontecimento ainda marca de alguma maneira o eu poético? Explique.
- Na sua opinião, o resgate do passado pode contribuir para o autorreconhecimento de uma pessoa? Por quê?

6. Pesquisas recentes apontam que as mulheres negras são as mais desfavorecidas em relação ao ingresso em universidade e no mercado de trabalho. Desse modo, seu rendimento salarial médio é o mais baixo do Brasil, chegando a ser 70% menor do que o de mulheres brancas. Além disso, elas têm maior carga de trabalho doméstico e menor acesso a saneamento básico. O relato a seguir, escrito por Conceição Evaristo, é bem elucidativo nesse sentido. Leia-o com atenção para responder ao que se pede.

Mãe lavadeira, tia lavadeira e ainda eficientes em todos os ramos dos serviços domésticos. Cozinhar, arrumar, passar, cuidar de crianças. Também eu, desde menina, aprendi a arte de cuidar do corpo do outro. Aos oito anos surgiu meu primeiro emprego doméstico e ao longo do tempo, outros foram acontecendo. Minha passagem pelas casas das patroas foi alternada por outras atividades, como levar crianças vizinhas para escola, já que eu levava os meus irmãos. O mesmo acontecia com os deveres de casa. Ao assistir os meninos de minha casa, eu estendia essa assistência às crianças da favela, o que me rendia também uns trocadinhos. Além disso, participava com minha mãe e tia, da lavagem, do apanhar e do entregar trouxas de roupas nas casas das patroas. Troquei também horas de tarefas domésticas nas casas de professores, por aulas particulares, por maior atenção na escola e principalmente pela possibilidade de ganhar livros, sempre didáticos, para mim, para minhas irmãs e irmãos.

EVARISTO, Conceição. *Literatura Afro-Brasileira* - UFMG: Depoimento concedido durante o Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafra/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 20 jun. 2020.

- Cite uma passagem do poema que esteja associada às péssimas condições de trabalho da mulher negra, em geral, e da poeta, em particular.
- Releia o versos:
 

Nas contas do meu rosário eu teço intumescidos  
sonhos de esperança.

- Levando em consideração o espaço que Conceição Evaristo ocupa na literatura afro-brasileira produzida por mulheres, a que estariam relacionados esses “sonhos”?
- Em sua opinião, a literatura produzida, hoje, por Conceição Evaristo e por outras autoras negras tem importância social? Explique.

7. Observe as ações realizadas pelo eu poético por meio das contas do seu rosário, como: “eu canto”; “falo”; “eu ouço”; “encontro”; “eu teço”; “eu vejo”; “embalo”; “eu canto, eu grito, eu calo”; “eu sinto”; “debulho”; “eu falo”; “sonho”; “descubro”; “vou e volto”; “me acho”; “descubro”. Levando em consideração a relação existente entre essas ações verbais, que papel o desfiar do rosário assume para o eu poético?

5a. “As coroações da Senhora, em que as meninas negras, apesar do desejo de coroar a Rainha, tinham de se contentar em ficar ao pé do altar/lançando flores.” (versos 8 a 11).

5b. Durante a infância.

5c. Sim. Conforme o verso 6, essa memória é descrita como “mal adormecida”, isto é, algo que ficou reprimido, mas que de tempos em tempos vem à tona.

5d. Resposta pessoal. A volta às nossas origens, isto é, à infância, é importante para conhecermos quem somos hoje, pois, além de ser uma fase importante do desenvolvimento de nossa personalidade, também é nela que se encontra a origem de muitos dos nossos medos, inseguranças e traumas.

6a. “As contas do meu rosário fizeram calos/ em minhas mãos, pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas, nas casas, nas escolas, nas ruas, no mundo.”

6b. Esses sonhos podem estar relacionados à igualdade de oportunidades não só entre homens e mulheres, mas também entre negras e brancas. Oportunidades relativas ao trabalho, mas também à educação de qualidade, à cultura, ao lazer, à saúde, à segurança, etc.

6c. Resposta pessoal. Discuta com os alunos o papel importante da literatura como espaço de autodescoberta e de denúncia social. A literatura produzida por mulheres negras é igualmente relevante, pois apresenta a perspectiva desse sujeito sobre a realidade, revelando suas visões, seus dores, seus sonhos, seus dilemas, o que possibilita que outras pessoas leiam e se identifiquem também.

7. Levando em conta a relação existente entre essas ações verbais, é possível afirmar que o desfiar do rosário assume para o eu poético o papel de expressão de si mesma, pois é através dele que ela sente, que ela fala e ouve, que ela vê, que ela sonha, e que ela descobre.

Fonte: ALENCAR, A.G., et al (2020, p. 35).

As questões desse bloco, conforme anunciado acima, estudam as imbricações da biografia da autora com o eu lírico do poema. O enunciado da questão 5 ressalta que Conceição



Evaristo fala do lugar não só de afrodescendente, mas também de mulher negra da periferia, “o que a coloca em uma condição multiplamente marginal”. A partir daí, pede-se, em 5a, que identifiquem no poema trecho que revela a segregação da mulher negra; em 5b questiona-se em que fase da vida a situação [identificada na proposição anterior] aconteceu; 5c, se o fato retratado marcou o eu poético, de acordo com o texto, e em 5d, pergunta-se se as memórias do passado podem contribuir para o autorreconhecimento de uma pessoa, na opinião do aluno.

Temos, portanto, em 5a, 5b e 5c leituras do *texto*, pois as respostas deverão ser encontradas no tecido textual, ainda que o enunciado tenha direcionado para uma leitura do contexto. Em 5d, exige-se que o aluno reflita, talvez a partir de sua própria experiência, se as marcas do passado contribuem para o seu autoconhecimento, o que ocasiona leitura do *contexto*.

O enunciado da questão 6 traz dados estatísticos sobre as condições de escolaridade e trabalho da mulher negra brasileira. Além disso, traz um boxe com um depoimento da própria autora narrando como sua infância foi permeada por trabalhos e, conseqüentemente, como isso dificultou o seu acesso a oportunidades de estudos. A partir de tais considerações, pede-se, em 6a que o aluno cite uma passagem do poema que esteja associada às péssimas condições de trabalho da mulher negra, em geral, e da poeta, em particular; em 6b destaca-se um verso do poema e pergunta-se a que sonhos a autora pode estar se referindo no trecho, tendo em vista que ela hoje ocupa um lugar de destaque na literatura afro-brasileira produzida por mulheres; já a 6c quer saber se, na opinião do aluno, a literatura produzida por Evaristo, bem como a produzida por outras autoras negras, tem importância social. Ele também deve explicar a resposta dada.

Com relação aos modos de leitura temos 6a uma leitura do texto, 6b e 6c leituras do *contexto*, pois são as informações de fora do texto (contexto) que deverão fundamentar as respostas apresentadas.

**Figura 57: Continuação das Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “As vozes do Poema”**

8a. A expressão “meu povo” (v.5).  
8b. A referência à cor negra das contas do rosário (v.1) equivalente à cor da pele dos africanos e seus descendentes; a citação à Mamã Oxum (v.2), divindade pertencente a religiões de matriz africana; a indicação aos batuques (v.4), herança musical e religiosa dos povos africanos.

**PARA EXPLORAR**

» **Quilombhoje**  
Conheça mais sobre a literatura afro-brasileira no site Quilombhoje. Nele, é possível apreciar o trabalho de autores afrodescendentes, além de ler notícias sobre eventos ligados à essa temática. A iniciativa é parte do trabalho desenvolvido por um coletivo homônimo, que também é responsável pela publicação da série *Cadernos Negros*. O grupo tem, entre seus objetivos, incentivar a leitura e a divulgação de informações e conhecimentos relacionados à cultura e à literatura negras. Disponível em: <https://www.quilombhoje.com.br/site/quilombhoje/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

9a. Versos 5-11: “e encontro na memória mal adormecida/ as retas dos meses de maio de minha infância/ As corações da Senhora, em que as meninas negras/ apesar do desejo de coroar a Rainha/ tinham de se contentar em ficar ao pé do altar/ lançando flores.”  
9b. Versos 21-24: “Nas contas de meu rosário eu vejo rosas escuras/ por violeta e invisíveis grades/ e amálgama a dor da luta perdida nas contas/ de meu rosário”. As grades visíveis evocam tanto o cativeiro dos africanos que foram escravizados quanto a população caçadeira brasileira composta em sua maioria de afrodescendentes (84% de acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias). Já as grades invisíveis fazem lembrar a violência simbólica à qual os negros foram e são submetidos pelo processo de marginalização e discriminação herdado do período da escravidão.  
9c. Essa sobreposição de perspectivas, tornando tanto o ponto de vista de quem sofre como o de quem observa o sofrimento dos afrodescendentes, possibilita uma reconstrução plural da realidade retratada.  
10. O título e a estrutura do poema fazem referência ao rosário, um objeto e também uma prática religiosa ligada ao catolicismo. A essa referência juntam-se elementos próprios de religiões afro-brasileiras, como a divindade Mamã Oxum e o batuque. Nessa interação de diferentes sistemas de crenças se manifesta, no poema, o sincretismo religioso.

**8. De acordo com o Dicionário dos direitos humanos, pertencimento ou sentimento de pertencimento é:**

[...] a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos. Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações. Esse sentimento pode fazer destacar características culturais e raciais.

AMARAL, Ana Lúcia. *Dicionário de direitos humanos*. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Pertencimento>. Acesso em: 2 jun. 2020.

a) No poema, há um forte sentimento de pertencimento racial. Cite uma expressão usada pelo eu poético que remete a uma coletividade.  
b) Que referências, no poema, reforçam as características culturais desse grupo? Justifique.

**SAIBA MAIS**

**A libertação da voz**  
Para muitos estudiosos do assunto, a literatura afro-brasileira surge quando o negro deixa de ocupar o lugar apenas de objeto, isto é, de assunto da literatura alheia, para criar sua própria literatura, apoderando-se, assim, da função de sujeito. Outro fator determinante para o surgimento dessa literatura está na tomada de consciência sobre ser negro. Em outras palavras, não basta ser fenotipicamente negro: é preciso ser ideologicamente negro; reelaborar, por meio da recuperação das raízes africanas, uma identidade e uma cultura afro-brasileiras. Questionando o cânone literário, construído, predominantemente, a partir da imagem do negro como alguém hipersexualizado e intelectualmente incapaz, a literatura afro-brasileira impõe-se como um discurso de resistência e reexistência de uma cultura. Conforme Cuti, escritor e pesquisador do assunto, a voz silenciada precisa de libertação, a personagem de fundo deve ganhar o primeiro plano, revelando visões de mundo que não eram consideradas, adequando a palavra a novos conteúdos vivenciais.

**9. A escravidão causou danos permanentes à sociedade brasileira. Em sua produção literária, Conceição Evaristo relaciona a perspectiva pessoal de mulher negra que sofre na pele com o racismo à perspectiva de quem observa de fora esse mal.**

a) Identifique, no poema, uma passagem em que se evidencia a discriminação contra o negro sentida na pele pelo eu poético.  
b) Agora, identifique uma passagem em que o eu poético fala da perspectiva de observadora.  
c) Que efeito de sentido essa sobreposição de perspectivas traz ao texto?

**10. O sincretismo religioso, polêmico conceito, está ligado à assimilação de um sistema de crenças por outro(s). No caso da sociedade brasileira, essa interação deu origem a diversas religiões afro-brasileiras. Sabendo disso, comente de que modo o sincretismo religioso se manifesta no poema.**

**SAIBA MAIS**

**O sincretismo**  
O termo *afro-brasileiro* expressa a ideia de uma africanidade reinventada no Brasil, por meio do contato, bastante complexo, entre povos africanos (deslocados contra sua vontade para cá), indígenas (habitantes originários submetidos ao processo de colonização) e europeus (colonizadores que impuseram seu modo de vida aos conquistados). Dessa interação cultural - no caso em questão, imposta por meio de todo tipo de violência - surge o **sincretismo**. No contexto brasileiro, esse conceito deu origem a diferentes religiões chamadas de afro-brasileiras, entre elas, o Candomblé, o Tambor de Mina e o Xangô, marcados pelas tradições da África Ocidental; a Umbanda, a Macumba e o Catimbó, marcadas pelas tradições da África Central.

**36** Não escreva no livro.

Fonte: ALENCAR, A.G., et al (2020, p. 36).

A questão 7 (figura 56) lista uma série de verbos que a autora cita no poema e pergunta qual a relação existente entre tais ações verbais e o desfiar do rosário assumido pelo eu poético. Já a questão 8, traz a citação de um trecho do “Dicionário dos direitos humanos” que explica o que é o sentimento de pertencimento e em seguida pede, em 8a, que o aluno cite uma expressão usada no poema em que há forte sentimento de pertencimento racial, e em 8b, pergunta que

referências no poema reforçam as características culturais desse grupo. A questão 9 faz menção, no seu enunciado, ao modo como a escravidão prejudicou a sociedade brasileira de modo permanente. Assim, o poema da autora seria um jogo de vozes: em alguns momentos ela falaria como alguém que vivencia a discriminação racial, em outros, como uma observadora desse tipo de discriminação. As proposições 9a e 9b pedem que sejam identificadas no poema passagens que retratam essas duas visões. A 9c, por sua vez, quer saber que efeito de sentido provoca essa sobreposição de vozes no poema. A questão 10 define, em seu enunciado, o sincretismo religioso e depois questiona de que modo o sincretismo religioso aparece no poema.

**Figura 58: Continuação das Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “As vozes do Poema” 2**

11. Ao desfiar seu rosário, o eu poético denuncia alguns problemas enfrentados pelos negros, como:

- o trabalho extenuante;

As contas do meu rosário fizeram calos em minhas mãos, pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas, nas casas, nas escolas, nas ruas, no mundo.

- a privação.

Do meu rosário eu sinto o borbulhar da fome no estômago, no coração e nas cabeças vazias.

a) A denúncia feita, no poema, sobre a situação do negro refere-se a uma realidade situada historicamente tanto no passado quanto no presente. Justifique essa afirmação.

b) Em sua opinião, o que essa sincronia entre passado e presente sugere sobre a condição do negro?

**PARA EXPLORAR**

» **Museu Afro-brasileiro da Universidade Federal da Bahia (Mafro)**

Criado em 1974 como iniciativa do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o MAFRO é referência na pesquisa, preservação e divulgação das culturas africanas e afro-brasileiras. A existência desse espaço contribui para a celebração da identidade e cultura brasileira de matriz africana. Caso tenha oportunidade, agende uma visita guiada para conhecer, com mais detalhes, informações sobre o acervo.

Fonte: ALENCAR, A.G., *et al* (2020, p. 37).

Por fim, a questão 11, pede, em 11a, a partir de fragmentos do poema, que se justifique a afirmação de que a denúncia social feita no poema refere-se a uma realidade tanto do passado, como do presente, e em 11b, pede que o aluno manifeste sua opinião sobre o que sugere sobre a condição do negro essa sincronia de passado e presente.

Das proposições comentadas no último parágrafo são leituras do texto a 7, 8a, 8b, 9a, 9b, 9c, 10 e 11a. A 11b, por sua vez, exige que o aluno chegue a uma conclusão a partir tanto da abordagem do texto como das informações dos enunciados, dos boxes informativos e, certamente, suas vivências e conhecimento de mundo, o que nos leva a caracterizá-la como leitura do *contexto*. Assim, nesse bloco, das 16 proposições, 12 foram leituras do *texto* e 4 leituras do *contexto*.

As imagens a seguir mostram as proposições do bloco denominado “A linguagem no texto poético”.

Figura 59: Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “A linguagem no texto poético”

### A LINGUAGEM NO TEXTO POÉTICO

**12. Como você deve ter notado após a leitura, a repetição do termo *rosário* é um dos recursos mais fortes do poema.**

- Pesquise no dicionário as acepções dessa palavra. Em seguida, transcreva aquela(s) que pode(m) ser associada(s) ao conteúdo do poema.
- De que modo a repetição do termo *rosário* desenha, na estrutura do poema, o próprio significado dessa palavra?

**13. Em que pessoa verbal o eu poético enuncia? Justifique sua resposta.**  
O eu poético enuncia na 1ª pessoa do singular. Prova disso é uso do pronome possessivo *meu* e das formas verbais *carito, ouço, encontro*.

**É BOM RELEMBRAR**

**A linguagem poética**  
 É possível definir poema como um texto escrito em versos no qual o poeta, graças a sua habilidade com a linguagem, somada a uma intuição profunda sobre si e sobre o mundo que o cerca, expressa suas ideias, sentimentos e opiniões. Um dos principais atributos da linguagem poética é sua eficácia expressiva. Isso permite que, com poucos recursos (a escolha de uma palavra ou expressão; o uso de determinado tempo ou modo verbal; a presença ou ausência de certo elemento gráfico ou sonoro; a recorrência de um termo, etc.), o poeta provoque numerosas interpretações. À voz que se manifesta em um poema damos o nome de eu poético. No entanto, não devemos confundir-lo com o próprio poeta, apesar de as emoções e vivências muitas vezes se cruzarem. Assim como o narrador do texto em prosa, o eu poético pode enunciar-se na primeira ou na terceira pessoa, colocar-se dentro ou fora da realidade expressa por ele. Vale lembrar que, pela voz poética, é possível expressar, entre outras coisas, crenças, valores e referências culturais.

**14. Agora, se necessário, releia o poema e identifique nele dois substantivos que ilustram a fé do eu poético ligada à religião católica e à religião de matriz africana.**  
Os substantivos *rosário, padres-nossos, ave-marias, Senhora, Fimika* estão ligados à religião católica; já os substantivos *Mamiê Okum, batuques* estão ligados à religião de matriz africana.

**15. Releia o primeiro verso do poema: “Meu rosário é feito de contas negras e mágicas.”**

- Quais adjetivos são atribuídos às contas, isto é, às pedrinhas que formam o rosário do eu poético?
- Que significado assume cada um desses adjetivos no contexto?
- Explique como a atribuição de tais adjetivos ao substantivo *contas* se relaciona à manifestação do sincretismo religioso.

Endereço: Terreiro de Jesus, s/n, Prédio da Faculdade de Medicina da Bahia, Centro histórico. Salvador (BA)  
 Tel.: (71) 3283-5540  
 Site: <http://www.mafro.ceao.ufba.br/>

12a. As acepções do *rosário* que podem ser associadas ao conteúdo do poema são: 1. corrente formada por pequenas pedras arredondadas (contas); 2. prática religiosa na qual se reza um conjunto de orações (150 *ave-marias* e 15 *pai-nossos*); 3. sucessão de algo.

12b. O poema é construído como uma corrente na qual há uma sucessão de imagens que se articulam como as orações de um rosário.

15a. *negras e mágicas*.

15b. *Negras* indica a cor das contas do rosário e faz referência à origem africana do eu poético. *Mágicas* aponta para as religiões africanas que trazem referência às forças sobrenaturais. Professor, ressalte que, devido a um olhar etnocêntrico, muitas pessoas veem esse componente mágico das religiões africanas como forças misteriosas e maléficas, gerando preconceito e intolerância em relação aos seus praticantes. Incentive a valorização e o respeito às diferentes marcas culturais presentes em nossa sociedade, pois dessa forma é possível viver em harmonia com os diferentes modos de pensar.

15c. Ao atribuir às contas os adjetivos *negras e mágicas*, o eu poético revela a relação entre dois sistemas de crença: a religião católica e a religião de matriz africana.

Fonte: ALENCAR, A.G., *et al* (2020, p. 37).

O bloco em questão traz proposições que abordam aspectos da linguagem do poema. A 12a pede que se pesquise o significado da palavra “rosário” destacando as acepções que podem estar relacionadas ao sentido do poema e a 12b pergunta de modo a repetição de tal palavra no poema desenha o próprio significado dessa palavra. Em linhas gerais, essas duas proposições retomam a 2a e a 2b, com a diferença que nestas, explorava-se o que eles chamaram de “imagem do rosário” e agora, o significado do termo “rosário”; 13 questiona em qual pessoa verbal o eu lírico enuncia; na 14, solicita-se que o aluno identifique dois substantivos ligados à religiosidade: um ligado ao catolicismo e outro ligado a religiões de matriz africana; a questão 15 explora o verso de abertura do poema: “Meu rosário é feito de contas negras e mágicas”: a 15a pergunta quais adjetivos são atribuídos às contas do rosário no verso; a 15b, que significado assumem esses adjetivos no contexto; a 15c, como a atribuição de tais adjetivos se relaciona à manifestação do sincretismo religioso.



Das questões citadas, a 15c não é uma leitura do texto, pois respondê-la exige mais que a análise estrita do poema, mas é necessário algum conhecimento acerca dos dois sistemas de crenças citados. Convém ressaltar, porém, que a resposta do manual a essa questão não explica a relação do adjetivo “negras” com o catolicismo, embora tenha explicado com clareza a relação do adjetivo “mágicas” com as religiões de matriz africana, ressaltando, inclusive, que o professor deve orientar os alunos no sentido de desmistificar a ideia pejorativa de magia relacionada às religiões de matriz africana. Em suma, embora a proposição sustente que há nesses adjetivos alusão ao sincretismo, fica evidente apenas a relação com um dos sistemas de crenças.

As duas imagens abaixo são a continuidade do bloco de questões da seção “A linguagem do texto poético”.

**Figura 60: Continuação das Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “A linguagem no texto poético”**

16. Como vimos, a tentativa de cristianização dos diferentes povos trazidos da África, durante o período da escravidão no Brasil, não conseguiu causar a destruição de suas crenças ancestrais, mas sim o desenvolvimento de religiões de matriz africana. Releia os versos a seguir, com atenção aos verbos destacados.

Nas contas de meu rosário eu **canto** Mamãe Oxum e **falo** padres-nossos e ave-marias.

a) O que os dois verbos destacados apresentam em comum no poema?  
 b) Que valor semântico assume cada um deles no contexto?  
 c) Comparando os valores culturalmente associados a cada um desses verbos, responda: Qual deles está mais ligado a um sentimento de satisfação, plenitude, alegria? Justifique sua resposta.  
 d) É possível afirmar que, embora a religiosidade do eu poético seja marcada pelo sincretismo, há um vínculo maior do eu poético com uma religião. Qual seria? Justifique sua resposta. Para responder a essa pergunta, considere a resposta dada ao item anterior.  
 e) O que esse fato nos permite concluir sobre a preservação das crenças africanas, tendo em vista o processo de colonização ao qual foram submetidos os povos trazidos da África pelo sistema escravocrata do passado?

17. Localize os verbos usados no poema, observe-os com atenção e responda às questões abaixo.  
 a) Que tempo e modo verbal são predominantes? *O presente do indicativo.*  
 b) Que efeito de sentido o emprego desse tempo e modo verbal gera? *O emprego do presente do indicativo gera o efeito de atualidade do tema.*

18. Leia novamente o texto, localize nele um exemplo de paronomásia e copie-o no caderno. Em seguida, identifique que efeito o uso desse recurso confere ao plano sonoro do poema.  
*Canta, canto, conto. O uso desse recurso confere ritmo e harmonia ao poema. Em um plano mais profundo de análise, pode-se inclusive relacionar esse ritmo e essa harmonia ao som dos “longínquos batuques” referido pelo eu poético no quarto verso.*

**É BOM RELEMBRAR**

**Paronomásia**  
 Denominamos de **parônimas** as palavras que se assemelham na escrita e na sonoridade, mas têm diferentes significados.  
 Veja alguns exemplos de palavras parônimas: ratificar/retificar, fruir/fluir, infringir/infringir.  
 Quando esse recurso é utilizado com finalidade estilística, damos a ele o nome de **paronomásia**.

19. A linguagem poética tem como pressuposto a eficácia expressiva, isto é, o poeta busca explorar o máximo de possibilidades de significado por meio de cada uma de suas escolhas linguísticas. Nesse sentido, a relação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo é fundamental na análise de um poema. Muitas vezes, os diversos sentidos de uma palavra ampliam a expressão do eu poético. No caderno, copie e complete o quadro a seguir com um exemplo de palavra do poema que assume diferentes valores no texto.

Transcrição do verso	Palavra com mais de um sentido	Sentido A	Sentido B
//////		//////	//////

20. A figura de linguagem **antítese** é usada entre os versos 17 e 18 apontando para duas realidades avessas.  
 a) Localize no texto essa figura de linguagem e copie no caderno as palavras que expressam essa oposição. Justifique sua resposta.  
 b) A que realidades cada um dos termos dessa antítese aponta?

**É BOM RELEMBRAR**

**Antítese**  
 A figura de linguagem chamada **antítese** consiste em estabelecer, ao longo do texto, oposição entre palavras e ideias, auxiliando na expressividade do discurso. Veja alguns exemplos de aproximação de palavras com sentidos contrários: amor e ódio; alegrias e tristezas; vitórias e derrotas.

**Figura 61: Continuação das Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “A linguagem no texto poético” 2**

**16.** Leia os versos finais do poema:

Vou e volto por entre as contas de meu rosário,  
que são pedras marcando-me o corpo caminho.  
E neste andar de contas-pedras,  
o meu rosário se transmuta em tinta,  
me guia o dedo,  
me insinua a poesia.  
E depois de macerar conta por conto do meu rosário,  
me acho aqui eu mesma  
e descubro que ainda me chamo Maria.

a) Com a leitura desses versos, é possível relacionar o debulhar das contas do rosário ao próprio processo de escrita. Explique a afirmação levando em consideração a escolha das palavras usadas nesses versos. A palavra *tinta* remete a um material usado para registrar a escrita; *dedo* alude à parte da mão que empunha o instrumento de escrita (lápis, caneta); *poesia* e *conto* são duas manifestações da produção literária.

b) Considerando os dois últimos versos, responda: Que papel a escrita desempenha na vida do eu poético? A escrita leva o eu poético a um caminho de autodescoberta e de revelação de sua própria identidade, como indicam os verbos *me acho* e *descubro*.

**22.** Os três últimos versos do poema podem ser lidos metaforicamente como a conclusão do caminho do eu poético em busca de outro mundo, insinuado pela poesia. Com base na análise que você construiu até aqui e na escolha da palavra *ainda*, explique de que forma o eu poético enxerga esse caminho. A palavra *ainda* atribui um sentido de algo que não se finalizou. Assim, é possível inferir que o eu poético, apesar de ver avanços no processo de valorização do negro, de seus traços físicos, de suas raízes culturais, de sua herança histórica, percebe que o caminho de luta precisa continuar, afinal seu nome, sua forma de se identificar no mundo, *ainda* é Maria, revelando a influência histórica, política e religiosa que a cultura dominante europeia ainda possui.

**ENTRE TEXTOS**

Fonte: ALENCAR, A.G., et al (2020, p. 39).

A questão 16 baseia-se no verso “Nas contas do meu rosário eu **canto** Mamãe Oxum e **falo** padre-nossos e ave-marias”, que faz alusão ao processo de cristianização por que passaram os africanos escravizados. Em 16a pergunta-se o que os dois verbos destacados têm em comum no poema; em 16b, que valor semântico eles assumem no contexto; em 16c, questiona-se qual deles culturalmente está mais ligado ao sentimento de alegria; a 16d pergunta, embora marcado pelo sincretismo, a qual das religiões o eu poético parece manifestar mais apreço, ao que o aluno deve considerar a resposta dada no item anterior; a 16e, por sua vez, pergunta o que esse fato (proposição anterior) permite concluir acerca da preservação das crenças africanas a despeito do processo de colonização. As proposições 17a e 17b querem saber qual tempo e modo verbal predomina no poema e qual o efeito de sentido que eles geram. A questão 18 pede que identifiquem exemplos de paronomásia no poema identificando o efeito de sentido que esse recurso provoca no plano sonoro do poema. Para lembrar o que é paronomásia, há um boxe explicativo logo abaixo da questão.

Continuando o bloco, a questão 19, por seu turno, solicita que o aluno destaque um verso do poema em que aparece palavra que pode ser lida com mais de um sentido. Esse verso deve ser transcrito num quadro e o aluno deve expor o duplo sentido da palavra identificada. As

proposições 20a e 20b versam sobre uma antítese presente nos versos 17 e 18 do poema. Pedese que localizem essa antítese e informem para que realidade cada um dos termos aponta. Em 21a o aluno deve explicar, a partir dos versos destacados, por que o debulhar das contas do rosário pode ser equiparado ao próprio processo de escrita, e em 21b, pergunta-se, também com base no fragmento, que papel a escrita desempenha na vida do eu poético. Finalizando o bloco, a questão 22, com base nos três últimos versos do poema, pede que o aluno explique de que forma o eu poético enxerga o caminho por ele traçado “em busca de outro mundo, insinuado pela poesia”. Para isso, o enunciado pede que o aluno leve em consideração o uso da palavra “ainda”, no verso final “e descubro que ainda me chamo Maria”.

Das proposições acima comentadas, com exceção da 15c, todas foram identificadas como leituras do *texto*, como era de se esperar, uma vez que a seção se propõe a trabalhar a linguagem do poema. Podemos afirmar que há, entre elas, uma gradação de leituras do texto, visto que algumas proposições solicitam tarefas simples, como identificar uma palavra ou expressão no texto e outras, um pouco mais complexas, convidam o aluno a tirar conclusões acerca de um fato a partir de uma evidência linguística. É o caso de 16e, 20b e 21b, por exemplo. Mas, uma vez que partem de uma reflexão linguística manifestada na superfície textual, a classificamos também como leituras do texto.

A abordagem do texto de Evaristo finaliza com o bloco “Entre textos”, cujas questões podem ser lidas na imagem abaixo:

**Figura 62: Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “Entre Textos”**

**ENTRE TEXTOS** se identificar no mundo, ainda é Maria, revelando a influência histórica, política e religiosa que a cultura dominante europeia ainda possui.

**23.** Leia a seguir um trecho do livro *Minha vida de menina*, de Helena Morley. Um relato escrito entre os anos de 1893 e 1895 que tem como narradora uma menina perspicaz que já percebe, com inconformidade, a dura condição do negro no período imediato à abolição da escravatura.

Terça-feira, 30 de maio

Eu gosto muito de todas as festas de Diamantina, mas quando são na Igreja do Rosário, que é quase pegada à chácara de vovó, eu gosto ainda mais. Até parece que a festa é nossa. E este ano foi mesmo.

Foi sorteada para rainha do Rosário uma ex-escrava de vovó chamada Júlia e para rei um negro muito entusiasmado que eu não conhecia. Coitada de Júlia! Ela vinha há muito tempo ajuntando dinheiro para comprar um rancho. Gastou tudo na festa e ainda ficou devendo.

Agora é que eu vi como fica caro para os pobres dos negros serem reis por um dia. Júlia com o vestido e a coroa já gastou muito. Além disso, teve de dar um jantar para a corte toda. A rainha tem uma caudatária que vai atrás segurando na capa que tem uma grande cauda. Esta também é negra da chácara e ajudou no jantar. Eu acho graça é no entusiasmo dos pretos neste reinado tão curto. Nenhum rejeita o cargo, mesmo sabendo a despesa que dá!

MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 55-56.

a) Segundo a percepção da narradora, Júlia teve prejuízo por ser escolhida como rainha do Rosário. Explique essa afirmação. Para a narradora, os gastos que Júlia teve para poder ocupar o papel de rainha do Rosário não compensaram, já que para isso ela precisou gastar o dinheiro que vinha guardando para comprar um rancho.

b) Releia o trecho a seguir. 23b. Ela desce subentendido que, para os negros, é muito difícil ter uma posição de destaque, pois eles sempre têm seus rendimentos tão baixos que é preciso escolher entre ter o básico ou os pequenos prazeres.

Agora é que eu vi como fica caro para os pobres dos negros serem reis por um dia.

- Essa frase nos permite inferir que esse episódio representou um choque para a narradora. O que a narradora deixa subentendido, nessa frase, em relação à inserção do negro na sociedade brasileira do final do século XIX?

Fonte: Fonte: ALENCAR, A.G., et al (2020, p. 39).



A questão 23, primeira do bloco “Entre textos” traz o fragmento de um relato de Helena Morley, do livro “Minha vida de menina” em que ela conta sobre a escolha de uma escrava de sua avó para rainha da festa do Rosário. A escolha deixa a escrava, que se chama Júlia, cheia de contentamento, porém, os gastos que envolvem tal evento levaram todas as economias de Júlia. A proposição 23a pergunta por que, segundo a percepção da narradora, Júlia teve prejuízo ao ser escolhida para rainha do Rosário. A 23b quer saber o que a narradora deixa subentendido com relação à inserção do negro na sociedade ao dizer: “Agora é que eu vi como fica caro para os pobres dos negros serem reis por um dia.

Figura 63: Continuação das Proposições sobre o Poema “Meu rosário”, seção “Entre Textos”

**PARA EXPLORAR**

23. Afinal, como funciona a Lei de Cotas?

O Brasil vive uma desigualdade social que está representada também na desigualdade racial. Dessa forma, a cota é uma medida paliativa que permite aos marginalizados ingressarem na universidade, construindo um cenário acadêmico mais igualitário e justo. Para saber mais sobre a Lei de Cotas, leia a reportagem “Afinal, como funciona a Lei de Cotas?”. Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/afinal-como-funciona-a-lei-de-cotas/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

24a. Ambos os textos revelam a influência do catolicismo na socialização e na construção da subjetividade do brasileiro.

24b. Estimule os alunos a compartilhar os sentidos construídos por eles a partir da leitura do texto. Oriente-os nessa construção de modo que percebam como esse comportamento se relaciona com o fato de os negros terem raras oportunidades de ocupar posições de centralidade, e que provavelmente os faziam não subduzir essas chances quando elas surgiam, ainda que a duras penas. Além do prestígio, coroar a rainha ou representá-la significava sentir-se mais perto da santa de sua devoção.

24c. Resposta pessoal. É importante que os alunos notem que o poema culmina com a reafirmação do nome do seu político, enquanto, no texto do diário, somente Júlia, a ex-escrava, tem seu nome mencionado; as outras pessoas, “um negro meio entusiasmado” e a “negra da chiborra”, não têm nome. Como o texto de Morley foi escrito logo após a abolição da escravidão, as personagens negras ainda não eram apresentadas com sua individualidade, eram vistas da forma genérica e sem nome tinham. Já no poema, escrito quase um século depois, a personagem negra já mostra sua identidade ao afirmar-se pela apresentação de seu nome.

24. Releia um trecho do poema de Conceição Evaristo e estabeleça uma relação com o relato de Helena Morley.

Do meu rosário eu ouço os longínquos batucões do meu povo e encontro na memória mal adormecida as rezas dos meses de maio de minha infância. As coroações da Senhora, em que as meninas negras, apesar do desejo de coroar a Rainha, tinham de se contentar em ficar ao pé do altar lançando flores. As contas do meu rosário fizeram calos em minhas mãos, pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas, nas casas, nas escolas, nas ruas, no mundo. As contas do meu rosário são contas vivas.

a) Considerando a leitura comparada entre o poema “Meu rosário” e o trecho do livro *Minha vida de menina*, apesar de escritos em contextos históricos e sociais diferentes, as duas obras revelam um aspecto importante da sociedade brasileira no que tange à religiosidade. Que aspecto é esse? Explique sua resposta.

b) Levando em consideração a resposta dada ao item anterior, explique o que significava para aquelas meninas negras poder coroar Nossa Senhora e representar a Rainha.

c) Em sua opinião, qual é a principal diferença entre o poema de Conceição Evaristo e o relato de Helena Morley em relação à apresentação das personagens? Explique.

**O QUE VOCÊ PENSA DISTO?**

A colonização gerou desigualdades que foram historicamente sedimentando-se em nossa sociedade, provocando variadas formas de marginalização e discriminação de negros, pardos e indígenas. Uma das formas de reverter essa situação e buscar a equidade para todos os cidadãos brasileiros é a adoção, por parte do poder público, de ações afirmativas, como a reserva de uma determinada quantidade de vagas, em concursos e universidades públicas, para os indivíduos pertencentes a esses grupos minoritários. No entanto, muitos argumentam que as cotas raciais seriam uma forma de “discriminação às avessas”, as quais não levariam em conta o mérito individual.

Para você, as cotas raciais violam o princípio do mérito? Por quê?

Junte-se a um colega e conversem sobre o assunto. Caso sintam necessidade, façam uma breve pesquisa sobre cotas raciais. Em seguida, escrevam um pequeno texto com a opinião de vocês e a apresentação de argumentos para justificar o posicionamento escolhido e compartilhem essa produção com os colegas da turma.

*Campus da Unicamp antes da votação de propostas para implementar cotas étnicas, em Campinas (SP), 2019.*

Resposta pessoal. Incentive os alunos a expor suas opiniões e refletir sobre o assunto, exercendo a argumentação de forma respeitosa.

Fonte: ALENCAR, A.G., et al (2020, p. 40).



Finalizando o bloco, a proposição 24a questiona o que as duas obras têm em comum com relação ao aspecto da religiosidade; a 24b pergunta o que significava para as meninas negras coroar Nossa Senhora (texto de Evaristo) e representar a Rainha (texto de Morley); já a 24c pede que o aluno cite a principal diferença entre o poema de Evaristo e o relato de Morley em relação à apresentação das personagens. A imagem mostra, ainda, um boxe com uma reflexão sobre as cotas raciais. Os alunos são convidados a discutir e opinar se essa medida de ação afirmativa viola o princípio do mérito. A discussão deve gerar a escrita de um texto argumentativo sobre o tema.

A análise das cinco proposições do último bloco permite concluir que há uma leitura do texto (23a), na qual o aluno deve explicar o sentido de uma afirmação do texto e quatro leituras do intertexto (23b, 24a, 24b, 24c). A 23b requer algum conhecimento sobre a inserção do negro no final do século XIX, a 24a, 24b e 24c solicitam leituras comparativas entre os dois textos, ora para identificar semelhança na abordagem, ora para analisar o perfil de personagens, ora para analisar a diferença entre eles.

Ao todo, o poema de Conceição Evaristo é lido por meio de 47 proposições, distribuídos em quatro blocos de questões (excluída a seção “Construindo sentidos”, que apresenta leituras preliminares). Os dados dessa análise estão sintetizados no quadro abaixo:

**Quadro 18: Os Modos de Ler na Obra Específica Coleção Ser Protagonista PNLD 2021**

BLOCO	TOTAL DE PROPOSIÇÕES ANALISADAS	NÚMERO DE PROPOSIÇÕES POR MODALIDADE DE LEITURA		
		Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
POR DENTRO DO POEMA	5	Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
		5	0	0
AS VOZES DO POEMA	16	Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
		12	4	0
A LINGUAGEM NO TEXTO POÉTICO	21	Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
		20	1	0
ENTRE TEXTOS	5	Leituras do texto	Leituras do contexto	Leituras do intertexto
		1	0	4
<b>TOTAL</b>	<b>47</b>	<b>38</b>	<b>5</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme dados quantificados no quadro acima, 38 das 47 proposições são leituras do texto, que corresponde a 80,8% do total. Do percentual restante, 10,6% foram de leituras do contexto e 8,5% de leituras do intertexto. Apesar de o resultado de modos de leitura não ter sido diferente com relação às coleções do PNLD 2018, com predominância acentuada de leituras do texto, é necessário pontuar como aspecto positivo a tentativa de abordar o texto sob diferentes ângulos, resultando numa abordagem ampla que busca cobrir variadas possibilidades de leitura. Como fragilidade está o fato de, por vezes, a orientação do manual ser superficial ou mesmo insuficiente, como nos dois casos que apontamos durante o comentário das questões. Aliado a isso está o fato de, em muitos casos, a interpretação ser dada ao aluno no enunciado (como sinalizamos também em volumes do PNLD 2018), cabendo a este o papel de confirmar essa interpretação buscando evidências no texto.

Comparando a mesma coleção no PNLD 2018, percebeu-se também uma redução ou quase eliminação da abordagem de conteúdo teórico. Dentre as coleções do PNLD anterior aqui analisadas a SP foi a que mais disponibilizava conteúdo teórico ao aluno, de modo que o próprio livro se fazia intertexto para a resolução de questões. A esse fato atribuímos o número de leituras do intertexto registrados pela coleção, que obteve o maior índice entre as quatro. Ademais, conforme sinalizamos quando comentamos o repertório do livro, se a diversidade de textos é louvável, é limitador o fato de apenas um volume dever ser usado nas três séries do ensino médio. Entendemos, assim, que a proposta do material é ser um lume que aponta caminhos metodológicos para o trabalho do professor que deve, este sim, ancorado nas realidades de cada contexto, ampliar esses caminhos em vista da obtenção dos resultados esperados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### ACORDAR PALAVRAS E TECER NOVAS NARRATIVAS

“Trouxeste a chave?”

A pergunta que intitula este trabalho vem do poema de Carlos Drummond de Andrade “Procura da poesia”, no qual o poeta fala da necessidade de acordar as palavras que estão adormecidas, em estado de dicionário, para então se fazer poesia. O nosso intuito nesta tese não foi outro senão procurar a poesia nas aulas de literatura do ensino médio. Ou, mais que isso, discutir meios pelos quais seja possível acordá-la, ante a defesa de um paradigma que valoriza a experiência de leitura como objetivo principal do ensino de literatura. Com a análise das determinações da BNCC e de livros didáticos do PNLD 2018, buscamos flagrar o que tem sido feito no sentido de desenvolver o letramento literário entre os alunos do ensino médio brasileiro.

Para acordar a poesia (que aqui trago como metonímia para a própria literatura), sugere o poeta maior, é preciso penetrar no reino das palavras. Na analogia com o ensino, essa penetração não pode ocorrer de outra maneira senão com a promoção de experiências de leitura que explorem o texto literário na integridade de seu repertório (textual, contextual e intertextual). A adoção do paradigma do letramento literário no ensino representa a defesa dessa centralidade do texto, o contrário do que costumeiramente se pratica nas aulas de literatura do ensino médio, cujo foco está basicamente na historiografia, biografismo e caracterização dos movimentos literários.

Além do protagonismo da leitura efetiva, outro pilar desse paradigma é a ênfase no trabalho interpretativo, ou seja, a fruição literária só pode ocorrer mediante o esforço interpretativo, e não meramente pela contemplação que mantém intacto o texto e naturaliza a dificuldade inicial de compreensão do literário. Como linguagem opaca, a literatura precisa ser esmiuçada num movimento que deve acontecer em conjunto, numa comunidade de leitores. Desse trabalho coletivo é que advém a capacidade leitora e se desenvolve a criticidade. Em outras palavras, a capacidade leitora que se vai criando no processo de leituras é a “chave” que está no título deste trabalho.

Ainda como desdobramento do paradigma do letramento literário, defendemos a possibilidade de humanização dos sujeitos pela literatura. O potencial literário para formar o ser integral estaria no fato de ser ela representação do humano tal como ele é, com suas misérias e grandezas. Assumindo o risco inerente ao processo de apropriação da literatura, os teóricos

com os quais dialogamos têm em comum a crença de que a literatura não é mero deleite para entreter ou deslocar o leitor da realidade. Pelo contrário, ela traz à realidade, à medida que fala dos dramas da condição humana, seja em sua dimensão existencial, seja em sua dimensão social. Desse modo, em maior ou menor grau, ela interfere nas consciências, podendo mover o indivíduo do seu lugar de conforto para um lugar de enfrentamentos.

Retornando à “chave” do poeta, da qual nos apropriamos, de que modo a BNCC pode contribuir na formação de currículos que promovam o desenvolvimento da capacidade leitora?, nos perguntamos. Também queríamos saber qual o potencial do livro didático para promover letramento literário. Sim, embora compreendendo as suas limitações, assumimos que o LD pode ser uma ferramenta capaz de contribuir com o trabalho do professor no sentido de letrar literariamente ou pode ser instrumento de perpetuação de práticas arraigadas que, pior que não contribuir para a formação de leitores, afastam o aluno da leitura. Ademais, apenas a partir da compreensão da literatura como instância intrínseca à própria vida se pode entender a leitura da palavra como também leitura do mundo.

Na BNCC do ensino médio, a poesia é uma desfigura. Nela, há “cifras e códigos” recobrando as palavras: são as determinações dos interesses neoliberalistas que permeiam a educação, evidenciados até mesmo pela linguagem do mercado que foi introduzida no campo educacional. A presença da literatura na BNCC do ensino médio pode ainda ser comparada ao “sol que consola os doentes e não os renova”. As ínfimas menções e a aparente desarticulação entre competências e habilidades, bem como o caráter inespecífico do campo artístico-literário tornam-na uma flor feia, cujas pétalas não se abrem e a cor não se percebe.

Nos livros didáticos do PNLD 2018 analisados neste trabalho, a poesia dorme. Embora tenha saído do estado de coma em que estivera pelas décadas de 1990, segundo atestam estudos anteriores aqui citados (LAJOLO, 1982; ALVES, 2020), ainda adormece nas disparidades dos percentuais de leitura do texto, contexto e intertexto identificados nas atividades propostas (respectivamente, 73%, 14% e 12%), que mostram o apego à tradição gramaticista na escola. Há um processo de avanço, porém, na quebra da historiografia pura e simples, como um estudo que se basta por si só. Mesmo não ocupando ainda a centralidade que lhe é devida, podem-se perceber avanços também no repertório dos livros, que já consegue mobilizar uma quantidade significativa de gêneros. Contudo, o PNLD 2021 já vigora, concretizando a configuração delineada na Base Nacional. Não iremos aqui nos ater em comentários sobre ele, uma vez que não foi o nosso propósito analisá-lo. Nos limitamos a expressar nosso desconforto com o material organizado por áreas e também com a obra específica em volume único para as três séries do ensino médio. Quanto à abordagem do texto que apresentamos, a coleção se mostrou

preocupada em aproximar-se de diferentes aspectos da leitura, porém, os dados mostram resultados semelhantes em quantitativo de leituras do texto, do contexto e do intertexto, além da continuidade na prática de fornecer interpretações prontas para o aluno.

Por fim, ao assinalar a interrupção dessa narrativa, expressei meu desejo de que ela tenha produzido no caro leitor os efeitos que costumam provocar as histórias: se razoáveis, ocupam o leitor do trabalho de recolocar os elementos e, no plano imaginário, reordenar o que poderia ter sido melhorado - trajetórias diferentes para as personagens, um narrador menos intromissivo ou mais presente, um tempo menos real ou menos psicológico, ambientes e diálogos que mais o enriqueçam, etc.; se boas, provocam reflexões e oferecem chaves, chaves que despertam palavras com as quais se tecem novas narrativas.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALENCAR, A.G. **Ser Protagonista**: a voz das juventudes Língua Portuguesa. Obra Específica Ensino Médio PNLD 2021. Manual do Professor. São Paulo: SM, 2020.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. **Letras - Revista do Programa de Pós-graduação em Letras**, nº 2 – Linguística Aplicada. Universidade Federal de Santa Maria. Dez. 1991. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/625>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- ALVES, J. H. P. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. *In*: DIONISIO, Angela. Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **Livro didático de Português**: múltiplos olhares. Campo Grande: EDUFEG, 2020.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A educação do ser poético**. Disponível em: [A EDUCAÇÃO DO SER POÉTICO, por Carlos Drummond de Andrade \(contioutra.com\)](#). Acesso em: 07 set. 2022.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Atena, 1960.
- ASSIS, Machado de. **O Alienista**. Série Bom Livro. São Paulo: Ática, 1996.
- AZEVEDO, Luciene. Sonhando com tempestades: a leitura literária e o livro didático. *In*: PEREIRA, Júlio Neves; SILVA, Simone B. Borges da (org.). **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático**. Campinas: Pontes, 2018.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. Digital Source (versão digitalizada). São Paulo: Cultrix, 1979.
- BARTON, David. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BATAILLE, Georges. **A literatura e o mal**. Tradução Fernando Scheibe. Autêntica, Belo Horizonte: 2017.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; BRANCO, Emerson Pereira; NAGASHIMA, Lucila Akiko; ZANATTA, Shalimar Calegari, **A implantação da Base Nacional Comum Curricular** no contexto das políticas neoliberais. Curitiba: Appris Editora, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Do número ao nome, do caso à pessoa, da solidão à partilha – alguns dilemas e alternativas da pesquisa na educação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 dez. 2018.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Volume 1: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Capítulo 2, Conhecimentos de Literatura. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirier e Jorge Larrosa. **Revista Brasileira de Educação**, nº 29, p. 63-73, mai 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a06.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BORDINI, Maria da Glória; Aguiar, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BUNZEN JUNIOR, Clécio dos Santos. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMPOS, Elisabeth Marques; PINTO, Paula Cristina M. C. M.; ANDRADE, Silvia Maria de. **Vivá Língua Portuguesa**. Volume 1, 1ª edição, Manual do Professor. Curitiba: Editora Positivo, 2016.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod\\_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf). Acesso em: 7 jul. 2019.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**. Campinas, SP: 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. C. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador – conversações com Jean Lebrun. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLUNAS TORTAS. **Georges Bataille – A literatura e o mal**. *Youtube*, 27 de agosto de 2016. (9:02s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mj1HbXt540w>. Acesso em: 11 out. 2021.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. *Literatura In*: BRASIL. Coleção Explorando o Ensino. Literatura. v. 20, Brasília: MEC, 2010. p. 55-68. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=60-srS0AAAAJ&citation\\_for\\_view=60-srS0AAAAJ:C1CfbGk0d\\_YC](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=60-srS0AAAAJ&citation_for_view=60-srS0AAAAJ:C1CfbGk0d_YC). Acesso em: 07 jan. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3 jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em 08 out. 2021.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, Leitura literária e Letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar** – Revista de Estudos em Língua e Literatura. v. 35, ano XVI, jan-jun de 2021. Leituras temáticas: da ficção contemporânea à lírica feminina. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/15690>. Acesso em: 08 out. 2021.

COSSON, Rildo. Tal BNCC, qual ensino de literatura? **Entrelaces** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras-UFC. v. 12, n. 24 (2021): Dossiê “A linguagem literária em sala de aula”. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/62680>. Acesso em 05 out. 2021.



COSSON, Rildo e SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Conteúdo e didática de alfabetização.** Unesp, s/d. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide L. Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)? *DLCV*, v. 8, n. 2, jul/dez 2011, 35-58. Disponível em: <https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/10715-17964-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2018.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide L.; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2017.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JUNIOR, José Hamilton. **Língua Portuguesa Linguagem e Interação.** Volume 1, 3ª edição. São Paulo: Ática, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989

GALLIAN, Dante. **A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma.** São Paulo: Martin Claret, 2017.

GUIA DIGITAL PNLD 2018. Disponível em: [Guia Digital do PNLD 2018 \(fnde.gov.br\)](https://www.fnde.gov.br/guia-digital-do-pnld-2018). Acesso em 12 out. 2022.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

JOUVE Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. *In: SIGNORINI, Inês.; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/296589/>. Acesso em: 15 out. 2021.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Cultura escrita e Letramento. Revista Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In: ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em Crise na Escola: as Alternativas do Professor.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In: ZILBERMAN, Regina.; ROSING, Tânia. (org.). Escola e leitura: velha crise - novas alternativas.* São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LEITE, Ligia Chiappini M. **Invasão da catedral: Literatura e Ensino em Debate.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LEITE, Ricardo Silva; AMARAL, Emilia; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do; BARBOSA, Severino Antônio Moreira. **Novas Palavras**. Volume 1, 3ª edição. São Paulo: FTD, 2016.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. Companhia das Letras, 2004. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5650216/mod\\_resource/content/1/manguel-a-uma-histc3b3ria-da-leitura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5650216/mod_resource/content/1/manguel-a-uma-histc3b3ria-da-leitura.pdf). Acesso em: 15 set. 2020.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. *In*: DIONISIO, Angela. Paiva.; BEZERRA, Maria. Auxiliadora. (org.). **Livro didático de Português: múltiplos olhares**. Campo Grande: EDUFCEG, 2020.

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias** – ProPed-UERJ. V. 21, n. 63, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53725/36127>. Acesso em 16 out. 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, Silvana S.; WINCH, Paula G. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. **Estudos de linguagem**. V. 10, n. 2, 30/12/2012. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v10i2.1196>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1196/1031>. Acesso em: 14 fev. 2022.

NOUGUÉ, Carlos. **Da arte do belo**. Formosa: Edições Santo Tomás, 2018.

OLIVEIRA, Francisco de. **Teatro e poder na Grécia**. Humanitas, v. XLV, Universidade de [https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas45/04\\_Oliveira.pdf](https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas45/04_Oliveira.pdf). Acesso em: 03 out. 2021.

PAIVA, Andressa Munique; BERGAMIN, Cecília de Aguiar; SANTA BARBARA, Marianka de Souza Gonçalves; BARRETO, Ricardo Gonçalves. **Ser Protagonista Língua Portuguesa**. Volume 1, 1ª edição. Manual do Professor. São Paulo: SM, 2016.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: RÖSING, Tânia; ZILBERMAN, Regina. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *In*: Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP. **Literatura e sociedade**. São Paulo: USP DTLLC, 1996. p. 16-29.

POUGY, Eliana (org.). **Ser Protagonista Projetos integradores Linguagens e suas Tecnologias, Ensino Médio. Manual do Professor**. PNLD 2021. Disponível em: [SP\\_PROJ\\_INT\\_LING\\_PNLD21\\_MP\\_DIVUL\\_BAIXA.pdf](SP_PROJ_INT_LING_PNLD21_MP_DIVUL_BAIXA.pdf) ([smeducacao.com.br](https://smeducacao.com.br)). Acesso em out. 2022.

QUEM SOMOS NÓS. **Friedrich Nietzsche por Scarlett Marton**. Youtube, s/d., (1h12m08s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5L2K6HKrEyA>. Acesso em: 08 ago. 2021.

RAMOS, F.; ZANOLLA, T. Repensando a aula de Literatura no Ensino Médio: a interação texto leitor como centro. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, jan./jun. 2008.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. *In*: DIONISIO, Angela Paiva.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Livro didático de Português: múltiplos olhares**. Campo Grande: EDUFCEG, 2020.

RIBEIRO, Carlos Eduardo. O Para além do bem e do mal de Nietzsche: a estratégia experimental da verdade-mulher. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n 14, p. 179-206, jan, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Ensino de literatura na era digital: conexões ilimitadas com o Reader-Response Criticism**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 49235-49250, jul. 2020. DOI::10.34117/bjdv6n7-536. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/13623/11413>. Acesso em: 27 set. 2021.

SILVA, Simone B. Borges da. Reflexões sobre o livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. *In*: PEREIRA, Júlio Neves; SILVA, Simone B. Borges da (org.). **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático**. Campinas: Pontes, 2018.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Literatura. *In*: CEIA, Carlos. **E-Dicionário de Termos Literários**. 30 dez. 2009. Disponível em: <https://edtl.fesh.unl.pt/encyclopedia/literatura/>. Acesso em 01 out. 2021.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcei Teodoro (org.). **Cultura escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Thiago Brum. **Trivium: a Arte da Palavra**. Escola de Artes Liberais, 19 de julho de 2017. Disponível em: <http://escoladeartesliberais.com.br/trivium-arte-da-palavra/>. Acesso em: 03 out. 2021.

TERRA, Ernani. **A produção literária e a formação de leitores em tempos de tecnologia digital**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

TERRA, Ernani. **Um espaço para falar de língua e literatura**. Disponível em: [Quando dizer é fazer: a teoria dos atos de fala de Austin - Blogue do Ernani Terra](#). Acesso em: 09 fev. 2022.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia P. F. de Souza (org.). **Diálogos críticos**, vol. 2. Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In*: RÖSING, Tânia; ZILBERMAN, Regina. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

**COLEÇÃO *SER PROTAGONISTA* V. 1**

<b>ANTERIORES AO MODERNISMO</b>	<b>MODERNISTAS</b>	<b>CONTEMPORÂNEOS</b>
1- Gonçalves Dias, 2- Shakespeare, 3- Luis de Camões, 4- Miguel de Cervantes, 5- Sófocles 6- Homero 7- Luís de Camões 8- Alphonsus Guimaraes, 9- Honoré de Balzac, 10- Emile Zola 11- Antero de Quental	1- Vinicius de Moraes 2- Jorge Luis Borges 3- Paulo Leminski 4- Oswald de Andrade 5- Fernando pessoa 6- Bertold Brecht 7- Carlos Drummond 8- Melo Neto 9- Jorge Amado 10- Rubem Braga 11- Ana Cristina Cesar	1- Agualusa 2- Dalton Trevisan 3- Ferreira Gullar 4- Joaquim Cardozo 5- Dorival Caymmi 6- Moacyr Scliar 7- Eucanaã Ferraz 8- Teixeira Coelho 9- Betty Mindlin 10- Roberto Piglia 11- José Paulo Paes 12- Lygia Fagundes Telles 13- Fernando Gonsales 14- José Roberto Torero 15- Caco Galhardo 16- Ângelo Abu 17- Augusto de Campos 18- Ana Martins Marques 19- Emicida 20- Milton Hatoum 21- André Filho 22- Fabiano Calixto 23- Antonio prata

			24- Fabrício Corsaletti 25- Angélica Freitas 26- Grace Passo 27- Sergio de carvalho e Marcio Marciano 28- Bernardo de Carvalho 29- Malangatana 30- Antonio Cardoso 31- Paula Tavares 32- Manuel Rui 33- Pepetela 34- Albino Magaia 35- Pedro Cardoso 36- Aguinaldo Fonseca 37- Rui Knopfli 38- Luiz Ruffato
<b>QUANTO AO GÊNERO</b>	<b>CRÔNICA, NOVELA, CONTO, TIRINHA, CANÇÃO, QUADRINHO</b>	<b>ROMANCE, TEATRO</b>	<b>POEMA</b>
	<b>Crônica</b>  Trecho de crônica – Mineirinho – Clarice Lispector Crônica – Homem do Mar – Rubem Braga Crônica – Até que o status do Facebook nos separe – Xico Sá Crônica – Os outros – Antonio prata	1. Trecho de romance – Capitães da areia – Jorge Amado 2. Trecho de romance – Grande Sertão: veredas – João Guimarães Rosa 3. Trecho de romance – Mayombe – Pepetela 4. Trecho de romance – O outro pé da sereia – Mia Couto	1. Poema – Descolonizar o land-rover – Albino Magaia 2. Poema – Partindo – Eugenio Tavares 3. Poema – Poema do mar – Jorge Barbosa 4. Poema – Crioulo – Manuel Lopes 5. Poema – Não há pássaros no meu canto – Mario Fonseca 6. Poema – XI – Pedro Cardoso 7. Poema – Herança – Aguinaldo Fonseca

	<p><b>Trecho de novela</b> Mãe Lu – Teixeira Coelho</p> <p><b>Conto</b> Conto – Faroeste - Trevisan Conto – O vencedor... – Moacyr Scliar Conto – A humanidade desce a terra – Betty Mindlin Refabula – Cigarra, formiga e Cia – Jose Paulo Paes Conto – A caçada – Lygia F. Telles Trecho de conto – Vovó xixi e seu neto Zeca santos – José Luandino vieira Trecho de conto – Umbilical – João Carrascoza</p> <p><b>Tirinha</b></p>	<p>5. Trecho de romance – Os bêbados e os sonâmbulos – Bernardo Carvalho 6. Trecho de romance – As ilusões perdidas – Balzac 7. Trecho de romance – Luxúria – Fernando Bonassi 8. Trecho de romance – Manual prático do ódio – Ferrez 9. Trecho de romance – A resistência – Julian Fuks 10. Trecho de romance – Dois irmãos – Milton Hatoum 11. Trecho de romance – Cabeça a prêmio – Marçal Aquino 12. Trecho de romance – Domingos sem Deus – Luiz Ruffato 13. Trecho de romance – Órfãos do eldorado – Milton Hatoum 14. Trecho de romance – Brás Cubas – Machado de Assis 15. Trecho de romance – Prólogo – Ricardo Piglia 16. Trecho de romance – Um romance de geração – Sergio Sant’anna 17. Trecho de romance</p>	<p>8. Poema – Naturalidade – Rui Knopfli 9. Poema – Aforismo – José Craveirinha 10. Poema – November...Paula Tavares 11. Poema – Em julho de Lubango – Manuel Rui 12. Poema – Que é s. Tomé – Alexandre Daskalos 13. Poema – Criar – Agostinho Neto 14. Poema – Drama na cela disciplinar – Antonio Cardoso 15. Poema – Os cegos – Baudelaire 16. Poema – Macau – Paulo Henriques Britto 17. Poema – Exílios – Fabrício Corsaletti 18. Poema – Rilk Shake – Angélica Freitas 19. Poema – Quanto – Fabiana Calixto 20. Poema – Ícaro – Ana Martins marques 21. Poema – Ovo novelo – Augusto de Campos 22. Poema –O sim contra o sim – Mello Neto 23. Poema – Sexta-feira da paixão- Ana Cristina César 24. Poema – Iniciação literária- Drummond 25. Poema – Fim- Drummond</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Tirinha – Fernando Gonsales</p> <p><b>Canção</b></p> <p>Canção – Caymmi e Jorge Amado</p> <p>Canção – Resposta ao tempo - Cristóvão Bastos e Aldir Blanc</p> <p>Canção – Casa - Emicida</p> <p>Canção – Filosofia - Noel Rosa e Andre Filho</p> <p><b>Quadrinho</b></p> <p>Quadrinho – Macunaíma – Angelo Abu</p> <p>Quadrinho – Dom Quixote – Caco galhardo</p>	<p>18. Trecho de romance</p> <p>19. Trecho de romance – Dom Quixote – Cervantes</p> <p><b>Teatro</b></p> <p>Trecho de texto teatral – Édipo rei – Sófocles</p> <p>Trecho de texto teatral – O santo e a porca – Ariano Suassuna</p> <p>Trecho de texto teatral – Machbet – Shakespeare</p> <p>Trecho de texto teatral – Poe Elise – Grace passo</p> <p>Trecho de texto teatral – O nome do sujeito – Sérgio de Carvalho</p>	<p>26. Poema – Álvaro de campos</p> <p>27. Poema – Isto – Fernando pessoa</p> <p>28. Poema – O açúcar</p> <p>29. Poema – Elegia – Joaquim Cardozo</p> <p>30. Poema – Oceano nox – Quental</p> <p>31. Poema – Ismália- Alphonsus de Guimaraens</p> <p>32. Poema – Diversonagens – Leminsky</p> <p>33. Poema – I-Juca Pirama - Gonçalves Dias</p> <p>34. Poema – Brasil- Oswald de Andrade</p> <p>35. Poema – I-Juca Pirama – Gonçalves Dias</p> <p>36. Poema – Eros e psique – Fernando Pessoa</p> <p>37. Poema – Tua voz – Alice Ruiz</p> <p>38. Poema – A costureira – Eucanaã Ferraz</p> <p>39. Poema – Não desperdicem um só pensamento – Bertold Brecht</p> <p>40. Poema</p> <p>41. Haicai</p> <p>42. Trecho de poema épico – Odisséia – Homero</p> <p>43. Trecho de poema épico – Os Lusíadas – Camões</p>
<b>UNIVERSAIS</b>	<b>LOCAIS</b>		



<ol style="list-style-type: none"><li>1- Germinal – Emile Zola</li><li>2- Se nada mais der certo... Agualusa</li><li>3- A rosa de Hiroshima</li><li>4- Tira Gonsales</li><li>5- Trevisan – Faroeste – bem e mal</li><li>6- Joaquim Cardoso – Morte</li><li>7- Ismália – razão insanidade</li><li>8- Quental – solidão</li><li>9- Caymmi – o amor que se vai</li><li>10- Mackbet</li><li>11- Pessoa – Liberdade</li><li>12- Filosofia – Noel Rosa</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1- Menino de ilha</li><li>2- O açúcar</li><li>3- Gonçalves Dias</li><li>4- Oswald de Andrade</li><li>5- Brecht</li><li>6- Hatoun</li><li>7- Ruffato</li><li>8- Xico Sá – Facebook</li><li>9- Bonassi</li><li>10- Balzac</li><li>11- November</li><li>12- Em julho no Lubango</li><li>13- Moyambe</li><li>14- O outro pé da sereia– Mia Couto</li><li>15- Descolonizar o Land rover XI</li><li>16- Herança</li></ol>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## APÊNDICE B

COLEÇÃO *NOVAS PALAVRAS* VOL. 1

ANTERIORES AO MODERNISMO	MODERNISTAS	CONTEMPORÂNEA
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Olavo Bilac</li> <li>2. Machado de Assis</li> <li>3. Padre Antônio Vieira</li> <li>4. Luís de Camões</li> <li>5. Gregório de Matos</li> <li>6. Casemiro de Abreu</li> <li>7. Martin Codax</li> <li>8. João Ruiz de Castelo Branco</li> <li>9. Luís de Camões</li> <li>10. Gregório de Matos</li> <li>11. Álvares de Azevedo</li> <li>12. Gregório de Matos</li> <li>13. Gil Vicente</li> <li>14. Gil Vicente</li> <li>15. Martins Pena</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mario Quintana</li> <li>2. Fernando Pessoa</li> <li>3. Fernando Pessoa</li> <li>4. Carlos Drummond de Andrade</li> <li>5. Mario Quintana</li> <li>6. Ferreira Gullar</li> <li>7. Renata Pallottini</li> <li>8. João Cabral de Melo Neto</li> <li>9. Ferreira Gullar</li> <li>10. Carlos Drummond de Andrade</li> <li>11. Mario de Andrade</li> <li>12. Fernando Pessoa</li> <li>13. Mário de Andrade</li> <li>14. Fernando Pessoa</li> <li>15. Carlos Drummond de Andrade</li> <li>16. Clarice Lispector</li> <li>17. Murilo Rubião</li> <li>18. Ariano Suassuna</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cassiano Ricardo</li> <li>2. Cassiano Ricardo</li> <li>3. Arnaldo Antunes</li> <li>4. Chico Buarque e Sivuca</li> <li>5. Tite de Lemos</li> <li>6. Sérgio Faraco</li> <li>7. Luís Fernando Veríssimo</li> <li>8. Arnaldo Antunes</li> <li>9. Antônio Carlos Secchin</li> <li>10. Rubem Braga</li> <li>11. Paulo Mendes Campos</li> <li>12. Edgard Telles Ribeiro</li> </ol>

<b>POEMA</b>	<b>CONTO</b>	<b>CRÔNICA</b>	<b>ROMANCE</b>	<b>TEATRO</b>	<b>OUTROS</b>
1. Poética 2. As andorinhas de Antônio Nobre 3. Autopsicografia 4. Isto 5. Rio: o ir 6. Algumas variações sobre um mesmo tema 7. Não há vagas 8. Profissão de fé 9. Latifúndio 10. Morte e vida Severina 11. Bicho urbano 12. Balada do amor através das idades 13. A Serra do Rola-Moça 14. Soneto (Sete anos de pastor Jacob servia) 15. Soneto 2 16. Quando ela passa 17. Soneto (Um soneto começo em nosso gabo) 18. As moças	1. Majestic Hotel 2. A moça rica 3. Carolina 4. Felicidade clandestina 5. A armadilha	1. Pausa 2. O entendimento dos contos 3. Para Maria da Graça	1. Dom Casmurro	1. Todo o Mundo e Ninguém 2. Auto da barca do inferno (o fidalgo) 3. O noviço 4. Auto da Compadecida 5. Preto e branco	1. O amor e a razão (Sermão)  1. João e Maria (Canção)

19. Eu 20. Todas as cartas de amor são ridículas 21. Meus oito anos 22. Cidadezinha qualquer 23. Cantiga de amigo 24. Cantiga sua partindo-se 25. Soneto (Busque Amor novas artes novo engenho) 26. Isto que o amor se chama 27. Soneto (Pálida, à luz da lâmpada sombria) 28. Artes de amar 29. Soneto (ò tu do meu amor fiel traslado)					

<b>UNIVERSAIS</b>	<b>LOCAIS</b>
6P – a imaginação criadora 9P – Amor 10P – condição humana	7P - Temática social 5C – Escravidão/racismo 19P – monotonia do lugar

13P - amor 11P – cidade <i>versus</i> campo 1R – Morte 12P – amor 13P - amor 1 Out – amor 14P – amor 15P – amor 16P – amor 2 Out – Identidade 18 P – amor 20P – amor 21P – amor 22P – amor 23P – amor 24P - amor 25P – amor 1C – memórias de infância 2C – memória de um encontro 5C – a alma masculina 46C – inveja 2Crô – questões existenciais 3C – condição humana 4C – inveja 5C – vingança 1T – crítica de costumes 2T – crítica de costumes 3T – crítica de costumes 4T – crítica de costumes	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

## APÊNDICE C

**COLEÇÃO *VIVÁ LÍNGUA PORTUGUESA* VOL. 1**

<b>ANTERIORES AO MODERNISMO</b>	<b>MODERNISTAS</b>	<b>CONTEMPORÂNEOS</b>
1- Homero 2- Paul Verlaine 3- Liev Tolstói 4- Homero 5- Shakespeare 6- D. Sancho 7- Joan Garcia Guilhade 8- Nuno Fernandes Torneol 9- D. Dinis 10- Gil Vicente 11- Dante Alighieri 12- Augusto dos Anjos 13- Camões 14- Nuno Fernandes Torneol 15- Gonçalves Dias 16- Pero Vaz de Caminha 17- Gregório de Matos 18- Padre Antonio Vieira 19- Rainer Maria Rilke 20- José de Alencar 21- Gonçalves Dias	1- Drummond 2- Drummond 3- Fernando Pessoa 4- Catulo da Paixão Cearense 5- Ariano Suassuna 6- Osman Lins 7- Vinicius de Moraes 8- Florbela Espanca 9- Guilherme de Almeida 10- Vinicius de Moraes 11- Manuel Bandeira 12- Italo Calvino 13- Paulo Mendes Campos 14- Drummond 15-	1- Bill Watterson 2- Marcus Lucena 3- Patativa do Assaré 4- Djavan 5- Caetano Veloso 6- Adriana Calcanhoto 7- Roberta Estrela D'alva 8- Manoel Carlos 9- Sophia de Melo Brayner Andresen 10- Maria Fernanda Vomero 11- Sergio Branco 12- Caulos 13- Fernando Gonsales 14- Adélia Prado 15- Gilbrto Gil 16- Antonio Nóbrega e 17- Wilson Freire 18- Mia Couto 19- Caetano Veloso 20- José Saramago 21- Ondjaki

22- Milton Hatoun

Poema	Conto	Crônica	Romance	Tirinha/Quadrinho	Outros
1- Procura da poesia 2- Odisséia 3- Canção de Outono (Verlaine) 4- Sociedade 5- Odisséia 6- Tenho tanto sentimento 7- Romeu e Julieta 8- Cantiga de amigo 9- Cantiga satírica 10- Cantiga de amor 11- O marruêro 12- Cantiga de amor 13- Dura ação 14- A divina comédia 15- A meu pai doente 16- Soneto do amor maior	1- Palavras para o velho abacateiro	2- Para Maria da Graça 3- E o meu bisavô também 4- Elegia para todas as avós	5- A morte de Ivan Ilitch 6- O Guarani 7- Eu, Mwanito, o afinador de silêncios 8- O barão nas árvores	9- tirinha de Calvin 10- Vida de passarinho 11- Aventuras na história	1- Cordel 2- cordel  1- canção – Meu bem-querer 2- canção – Não enche 3- canção – Metade 4- canção -tempo rei 5- Canção – Chegança 6- Canção – oração ao tempo  1- teatro – Lisbela e o Prisioneiro 2- teatro – off uma história de teatro 3- auto da Compadecida 4- auto da barca do inferno

17- Vaidade 18- Soneto XXXII 19- Tanto de meu estado me acho incerto 20- Cantiga de amor 21- Para atravessar contigo o deserto do mundo 22- Canção do exílio 23- Amor 24- A mulher que passa 25- Nasce o sol e não dura mais que um dia 26- Canção do vento e da minha vida 27- I-Juca Pirama 28- Cidade prevista					1- Relato de viagem- o que a guerra me ensinou 2- Relato de viagem – a pé com Lao Tse  1- Carta de Caminha 2- Carta a um jovem poeta – Rilke  1- Sermão
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**UNIVERSAIS**

- 1- as guerras
- 2- a passagem do tempo
- 3- sede de poder/cobiça/indiferença
- 4- hipocrisia da sociedade

**LOCAIS**

- 1- A cultura popular
- 2- Luta e resistência
- 3- Devastação da natureza
- 4- Nacionalismo



- 5- as guerras
- 6- autoconhecimento
- 7- amor e interesses
- 8- paixão e razão
- 9- sofrimento amoroso
- 10- desprezo pelo amado
- 11- amor
- 12- louvor à amada
- 13- amor?
- 14- A salvação da alma
- 15- A salvação da alma
- 16- A salvação da alma
- 17- A morte
- 18- Amor
- 19- Vaidade
- 20- Passagem do tempo
- 21- Enamoramento
- 22- Louvor à amada
- 23- Busca da felicidade
- 24- Aprendizado de experiências vividas
- 25- amor não correspondido
- 26- Amor não correspondido
- 27- Efemeridade do tempo
- 28- Efemeridade do tempo
- 29- Passagem do tempo
- 30- Passagem do tempo?
- 31- Salvação da alma
- 32- Compaixão
- 33- Redenção?
- 34- Passagem do tempo
- 35- Tempo e memória
- 36- Memória

- 5- Sátira ao descobrimento
- 6- Descobrimento do Brasil
- 7- Cultura popular
- 8- O nativo brasileiro
- 9- O nativo brasileiro
- 10- Cultura popular

## APÊNDICE D

### COLEÇÃO *LINGUAGEM E INTERAÇÃO* VOL. 1

<b>ANTERIORES AO MODERNISMO</b>	<b>MODERNISTAS</b>	<b>CONTEMPORÂNEA</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dante Alighieri</li> <li>2. Lewis Carroll</li> <li>3. Casemiro de Abreu</li> <li>4. Pero Vaz de Caminha</li> <li>5. Gregório de Matos</li> <li>6. Santa Rita Durão</li> <li>7. Aluísio Azevedo</li> <li>8. Xavier de Maistre</li> <li>9. Helena Morley</li> <li>10. Poggio Bracciolini</li> <li>11. Gregório de Matos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Carlos Drummond de Andrade</li> <li>2. Ariano Suassuna</li> <li>3. Guimarães Rosa</li> <li>4. Jean-Paul Sartre</li> <li>5. Jorge Amado</li> <li>6. Carlos Drummond de Andrade</li> <li>7. Carlos Drummond de Andrade</li> <li>8. Cassiano Ricardo</li> <li>9. Mário de Andrade</li> <li>10. Vinícius de Moraes</li> <li>11. João Cabral de Melo Neto</li> <li>12. Paulo Leminsky</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Marina Colasanti</li> <li>2. Dalton Trevisan</li> <li>3. Oswaldo França Junior</li> <li>4. Mia Couto</li> <li>5. Hernán Rivera Letelier</li> <li>6. Marina Colasanti</li> <li>7. Willian Leite (Willtirando)</li> <li>8. Antonio Prata</li> <li>9. Gregório Duvivier</li> <li>10. Heloísa Prieto</li> <li>11. Marcelo Jeneci</li> <li>12. Antonio Carlos Jobim</li> <li>13. Emicida</li> <li>14. Laerte</li> <li>15. Bernardo Carvalho</li> <li>16. Martha Medeiros</li> <li>17. Martha Medeiros</li> <li>18. Pedro Nava</li> </ol>

		19. Amyr Klink 20. Severino Gonçalves 21. Quino 22. Paulo Henrique Britto
--	--	------------------------------------------------------------------------------------

POEMA	CONTO	CRÔNICA	ROMANCE	TEATRO	OUTROS
1. O mundo é grande 2. O inferno (fragmento) 3. A valsa 4. Cidadezinha qualquer 5. Quadrilha 6. Descreve o que era naquele tempo a cidade da Bahia 7. Caramuru 8. Ladainha 9. Soneto de fidelidade 10. Ao braço do mesmo menino Jesus quando apareceu 11. II (de Três epifanias triviais)	1. 2 3 4 2. Prova de amor 3. O menino que escrevia versos 4. A contadora de filmes 5. Luz de lanterna, sopro de vento 6. Como um defunto, levado vivo ao túmulo, se pôs a falar e provocou o riso	1. Brilhante, Adamastor 2. Vergonha parcelada 3. A loira do banheiro 4. O sol se põe em São Paulo	1. Grande Serão: Veredas 2. Capitães de areia 3. Alice no país das maravilhas 4. O cortiço 5. Viagem à roda do meu quarto (capítulo IV)	1. Auto da compadecida 2. Entre quatro paredes	1. FÁBULA – O jegue cego 2. TIRINHA – Como eram os vizinhos antigamente, como são os vizinhos hoje 3. CANÇÃO – Feito pra acabar 4. CANÇÃO – Chovendo na roseira 5. CANÇÃO – Eu gosto dela


<p>12. Morte e Vida Severina</p> <p>13. Quando eu tiver setenta anos então</p>					<p>6. TIRINHA – Hugo Baracchini</p> <p>7. CARTA – A Carta de Pero Vaz de Caminha</p> <p>8. RELATO DE VIAGEM – Primeira vez na Europa – parte 1</p> <p>9. RELATO DE VIAGEM – Bonjour, L' Amour</p> <p>10. DIÁRIO – Minha vida de menina</p> <p>11. MEMÓRIA – Baú de ossos</p> <p>12. RELATO DE VIAGEM – O turista aprendiz</p>
--------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

					13. RELATO DE VIAGEM – A volta ao mar livre 14. CORDEL – A moça que virou cobra 15. TIRINHA – Toda Mafalda

<b>UNIVERSAIS</b>	<b>LOCAIS</b>
1P – Amor 1T – A perdição da alma 2P – A perdição da alma 1R – O mundo sobrenatural 1Out – questões existenciais 3C – Fantasia x realidade 4C – Fantasia x realidade 3R – Fantasia x realidade 5C – Amor, paixão 2Out – Comportamento humano 1Crô – Comportamento humano 2Crô – Comportamento humano 3Out – Efemeridade das coisas 5P – desencontros amorosos	2R – marginalidade social 1C – privações materiais, marginalidade social 3Crô – lendas populares 4P – a monotonia do lugar 6Out – aculturação do nativo brasileiro 7Out – Notícias sobre as terras brasileiras recém descobertas 6P – crítica social 7P – exaltação da beleza da flora brasileira 7R – Descrição do cotidiano do lugar 8P – Exaltação da nação 4Crô – sobre a cidade de São Paulo 8Out – narração de acontecimentos em uma viagem à Europa 9Out – narração de acontecimentos em uma viagem à Europa 10Out – narração de cenas do cotidiano

4Out – amor, positividade da vida 5Out – amor 3P – amor 9R – Autoconhecimento 6C – comportamento humano 16Out – discurso e verdade 9P – amor, tempo e eternidade 10P – a natureza divina 11P – eternidade e efemeridade 12P – o valor da existência 13P – velhice x adolescência	11Out – memórias de infância 12Out – exaltação da paisagem física do Brasil 13 Out – narração de acontecimentos em uma viagem 14 Out – narração de viagem contornando o continente antártico 15Out – religiosidade popular
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## ANEXO A -



## Apresentação

É com entusiasmo que apresentamos esta coleção. Ela é o resultado de intensos trabalhos em sala de aula, bem como de constantes pesquisas sobre metodologias de ensino de leitura, análise da linguagem e produção de textos. E o que isso significa? Significa que você encontrará aqui atividades elaboradas com o objetivo de facilitar seu domínio de mecanismos da língua portuguesa necessários à boa compreensão de textos de diferentes gêneros, com especial atenção aos textos literários, e a uma comunicação oral e escrita condizente com as diferentes situações sociais das quais você participa ou participará: a apresentação pessoal em uma entrevista de emprego, a defesa de um ponto de vista em um debate, entre tantas outras propostas comprometidas com uma formação para o domínio de diferentes linguagens, que permitam a fruição, o entretenimento, a comunicação pessoal e o exercício da cidadania.

A fim de colaborarmos com o desenvolvimento dessas competências, ao longo dos três volumes, você encontrará atividades que relacionam leitura, análise linguística e produção oral e escrita. O propósito é verificar, por meio do estudo do texto, quais são alguns dos recursos linguísticos possíveis para expressar uma ideia e em que outras situações você, falante da língua, pode aplicá-los.

Nesta coleção, apresentamos diversas oportunidades para a produção de textos considerando diferentes interlocutores: colegas de outras turmas, amigos e familiares, comunidade em geral, ou seja, todos aqueles que tiverem acesso às produções de sua turma por meio da realização das atividades propostas em cada volume: organização de uma antologia (volume 1), apresentação de um festival cultural (volume 2) e produção de uma revista (volume 3).

Para dar mais abrangência à aplicação dos conhecimentos, propomos a realização de um projeto especial para cada ano do Ensino Médio envolvendo ações de cidadania. A concretização desse projeto será um significativo exercício da linguagem como instrumento de atuação social.

Esperamos que você goste das diferentes propostas de atividades e que esta coleção se torne um instrumento significativo para aperfeiçoar o uso de uma língua que você já conhece tão bem.

Bom trabalho!

*As autoras*

## Sumário

### Projeto Feira de profissões, novos caminhos ..... 10

### Unidade de abertura ..... 14

#### Literatura

A literatura portuguesa até meados do século XVII e as primeiras manifestações da literatura brasileira ..... 16	16
As obras de arte e seu contexto de produção ..... 17	17
Rupturas e retomadas: o ponto de vista possibilitado pelo tempo ..... 17	17
A literatura portuguesa e as primeiras manifestações da literatura brasileira: contexto e produção ..... 18	18
O Trovadorismo ..... 19	19
Cantigas ..... 19	19
Novelas de cavalaria ..... 21	21
Para entender O Trovadorismo ..... 23	23
Organização social ..... 23	23
Texto e contexto ..... 24	24
"Vi eu donas, senhor, em cas d'el-rei", João Airas de Santiago ..... 24	24
O Humanismo ..... 26	26
Para entender O Humanismo ..... 28	28
Organização social: a Europa ocidental se transforma ..... 28	28
As crônicas de Fernão Lopes ..... 29	29
O teatro de Gil Vicente ..... 30	30
Texto e contexto ..... 30	30
Auto da barca do inferno, Gil Vicente ..... 30	30
O Classicismo ..... 32	32
Para entender O Classicismo ..... 33	33
Organização social: o mundo se amplia ..... 34	34
Características do Classicismo ..... 34	34
O Classicismo em Portugal ..... 35	35
A poesia de Luís Vaz de Camões ..... 35	35
Poesia épica ..... 35	35
Poesia lírica ..... 36	36
Texto e contexto ..... 37	37
Os lusíadas, Luís Vaz de Camões ..... 37	37
Documentos sobre o Brasil: relatos de viagem ..... 40	40
Para entender Os documentos sobre o Brasil ..... 41	41
Relatos de viagem ..... 41	41
A carta do achamento do Brasil ..... 41	41
Imagens ..... 42	42
Literatura e catequese ..... 42	42
José de Anchieta e o teatro evangelizador ..... 43	43
Texto e contexto ..... 44	44
"Carta ao Padre Geral", José de Anchieta ..... 44	44
O Barroco (Portugal e Brasil) ..... 45	45
Para entender O Barroco ..... 45	45
A Europa em ebulição: reforma protestante x contrarreforma ..... 46	46
Características da literatura barroca ..... 46	46
As correntes do Barroco ..... 47	47
O Barroco em Portugal e no Brasil ..... 48	48

Principais autores barrocos em língua portuguesa ..... 49	49
Antônio Vieira (Portugal e Brasil) ..... 49	49
Gregório de Matos (Brasil) ..... 51	51
Texto e contexto ..... 51	51
"A Maria dos Povos, sua esposa", Gregório de Matos ..... 51	51
Aproveite para... ..... 53	53

### Unidade 1 Interagindo com simplicidade e razão ..... 54

#### Língua e produção de texto

A entrevista ..... 56	56
Texto 1. "Simplificar para viver melhor", Eduardo Araia, <i>Planeta</i> ..... 57	57
Texto 2. "Três ideias para colher saúde", Thais Cavalheiro e Ulrica d'Orey, <i>Claudia</i> ..... 63	63
Conhecimentos linguísticos ..... 67	67
Linguagem oral e escrita, formal e informal ..... 67	67
Atividades de fixação ..... 70	70
Atividades de aplicação ..... 71	71
Produção de texto ..... 72	72
Entrevista ..... 72	72
Atividade 1. Como uma entrevista apresenta opiniões ..... 73	73
Atividade 2. Como retextualizar entrevistas ..... 73	73
Produção de autoria ..... 75	75
Para circular os textos — Festival de cultura e informação ..... 76	76
No mundo da oralidade ..... 77	77
Entrevista de emprego ..... 77	77
Aproveite para... ..... 77	77

#### Literatura

Arcadismo ..... 78	78
Texto 1. "Marília de Dirceu" (lira 27), Tomás Antônio Gonzaga ..... 79	79
Texto 2. "Marília de Dirceu" (lira 34), Tomás Antônio Gonzaga ..... 82	82
Texto 3. "Imprecações contra uma ingrata" (Improviso), Bocage ..... 83	83
Para entender O Arcadismo ..... 84	84
Europa: mentes iluminadas ..... 85	85
O Iluminismo ..... 85	85
Portugal: um momento de efervescência cultural ..... 85	85
O contexto no Brasil ..... 86	86
O ouro brasileiro ..... 86	86
A Inconfidência Mineira ..... 86	86
Características da produção arcáde ..... 86	86
Neoclassicismo ..... 86	86
Visão racional ..... 88	88
Pastoralismo ..... 88	88
Simplicidade ..... 88	88
Espontaneidade ..... 88	88
Principais autores arcades em Portugal e no Brasil ..... 88	88
Bocage ..... 88	88
Cláudio Manuel da Costa ..... 89	89
Tomás Antônio Gonzaga ..... 90	90



Os épicos árcades	91
O Uraguai, Basílio da Gama	91
Caramuru, José de Santa Rita Durão	91
Texto e contexto	92
"Olha, Marília, a flauta dos pastores", Bocage	92
Comparando textos	93
"O mundo é um moinho", Cartola	93
"Marília de Dirceu" (lira 34), Tomás Antônio Gonzaga	82
E por falar em... <i>Carpe diem</i>	94
Produção de texto dissertativo-argumentativo	95
Aproveite para...	97

## Unidade 2

### Do amor, da denúncia e do nacionalismo

#### Língua e produção de texto

A letra de música	100
Texto 1. "O que será (A flor da pele)", Chico Buarque	101
Texto 2. "Fora da ordem", Caetano Veloso	104
Texto 3. "Viagem", Vanessa da Mata	107
Conhecimentos linguísticos	108
Paralelismo	108
Comparação	110
Anáfora	110
Hiponímia e hiperonímia	110
Atividades de fixação	112
Atividades de aplicação	114
Produção de texto	116
Letra de música	116
Como relacionar conto e letra de música	117
Produção de autoria	119
No mundo da oralidade	119
Exposição oral	119
1º momento — Pesquisa do tema	119
2º momento — Preparação para a exposição	120
Aproveite para...	121

#### Literatura

Romantismo — Poesia	122
Texto 1. "Minha terra!", Gonçalves Dias	125
Texto 2. "Canção do exílio", Gonçalves Dias	126



Texto 3. "Sonhando", Álvares de Azevedo	128
Texto 4. "Navio negreiro", Castro Alves	130
Para entender O Romantismo — Poesia	133
Primeiro momento — Portugal	133
Almeida Garrett	133
Primeiro momento — Brasil	134
Indianismo	134
Gonçalves Dias	135
Segundo momento — Portugal	136
Europa — Romantismo byroniano	136
Segundo momento — Brasil	137
Casimiro de Abreu	138
Álvares de Azevedo	139
Fagundes Varela	139
Terceiro momento — Portugal	140
Terceiro momento — Brasil	140
Castro Alves	140
Texto e contexto	141
"Desalento", Álvares de Azevedo	141
Comparando textos	143
"Sabiá", Tom Jobim e Chico Buarque	143
"Sou seu sabiá", Caetano Veloso	143
"Canção do exílio", Gonçalves Dias	126
E por falar em... Nacionalismo e problemas sociais	145
Aproveite para...	147
Literatura	
Romantismo — Prosa	148
Texto 1. <i>Amor de perdição</i> , Camilo Castelo Branco	148
Texto 2. <i>Iracema</i> , José de Alencar	150
Para entender O Romantismo — Prosa	153
Goethe e <i>Os sofrimentos do jovem Werther</i>	154
Público consumidor	154
O contexto em Portugal	154
O contexto no Brasil	155
Características da literatura romântica	155
Emoções individuais e coletivas: o eu e a nação	155
Insatisfação com o mundo contemporâneo	155
Importância da vida sentimental	156
Defesa de grandes causas sociais	156
Principais autores da prosa romântica portuguesa	156
Camilo Castelo Branco	156
Júlio Dinis	157
Principais autores da prosa romântica brasileira	157
José de Alencar	157
Joaquim Manuel de Macedo	159
Bernardo Guimarães	159
Visconde de Taunay	159
Manuel Antônio de Almeida	160
Texto e contexto	161
<i>Os sofrimentos do jovem Werther</i> , Goethe	161
Comparando textos	161
<i>Amor de perdição</i> , Camilo Castelo Branco	162
<i>Iracema</i> , José de Alencar	163
E por falar em... Amor à pátria	164
Produção de texto dissertativo-argumentativo	164
Aproveite para...	165

## Sumário

<b>Unidade 3</b>	
<b>Histórias que se contam</b>	166
<b>Língua e produção de texto</b>	
<b>O conto</b>	168
<b>Texto 1.</b> "Natal na barca", Lygia Fagundes Telles	169
<b>Texto 2.</b> "Continuidade dos parques", Julio Cortázar	174
<b>Conhecimentos linguísticos</b>	177
Predicado verbal e predicado verbo-nominal	178
Valores semânticos dos conectivos <i>mas</i> e <i>e</i>	178
Funções sintáticas dos adjetivos	180
Adjunto adnominal, predicativo	180
Atividades de fixação	181
Atividades de aplicação	183
<b>Produção de texto</b>	185
<b>Conto</b>	185
Como construir sentidos	185
Produção de autoria	186
<b>No mundo da oralidade</b>	187
<b>Oralização de contos</b>	187
Organizando a apresentação	187
<b>Aproveite para...</b>	188
<b>Literatura</b>	
<b>Realismo e Naturalismo</b>	189
<b>Texto 1.</b> "Cantiga de esponsais", Machado de Assis	190
<b>Texto 2.</b> <i>O primo Basílio</i> , Eça de Queirós	194
<b>Para entender</b> O Realismo e o Naturalismo	198
O momento histórico	198
O Realismo em Portugal	199
O Realismo no Brasil	200
Naturalismo	200
Características do Realismo e do Naturalismo	201
Principais autores realistas e naturalistas de Portugal	201
Antero de Quental	201
Eça de Queirós	202
Principais autores realistas e naturalistas do Brasil	203
Machado de Assis	203
Aluísio Azevedo	204
Raul Pompeia	204
<b>Texto e contexto</b>	205
O cortiço, Aluísio Azevedo	205
<b>Comparando textos</b>	207
"Eu, meu melhor amigo", Rosana Zakabi	207
"Cantiga de esponsais", Machado de Assis	190
<b>E por falar em... Retratos da realidade</b>	209
<b>Aproveite para...</b>	211
<b>Unidade 4</b>	
<b>A arte da forma</b>	212
<b>Língua e produção de texto</b>	
<b>O haicai e o martelo</b>	214
<b>Texto 1.</b> "O ocaso", Abel Pereira	215
<b>Texto 2.</b> "Infância", Guilherme de Almeida	216
<b>Texto 3.</b> "O haikai", Guilherme de Almeida	216
<b>Texto 4.</b> "Martelo rap ecológico", Zé Ramalho	218
<b>Conhecimentos linguísticos</b>	219
<b>Formas nominais</b>	219
Uso do gerúndio	220
Atividades de fixação	222
Atividades de aplicação	225
<b>Produção de texto</b>	226
<b>Haicai</b>	226
Como estruturar os haicais	227
Produção de autoria	227
<b>No mundo da oralidade</b>	228
<b>Seminário</b>	228
1º momento — Pesquisa do tema	228
2º momento — Elaboração do texto para apresentação	229
3º momento — Apresentação	229
<b>Aproveite para...</b>	230
<b>Literatura</b>	
<b>Parnasianismo</b>	231
<b>Texto 1.</b> "A ronda noturna", Olavo Bilac	232
<b>Texto 2.</b> "Mal secreto", Raimundo Correia	235
<b>Para entender</b> O Parnasianismo	236
Contexto histórico	237
Portugal	237
Brasil	237
Características do Parnasianismo	237
Retomada de ideais da Antiguidade clássica e universalismo	237
O lema da arte pela arte e a importância da forma	238
Descrição	239
Principal autor português	239
João Penha	239
Principais autores brasileiros	239
Olavo Bilac	239
Raimundo Correia	240
Alberto de Oliveira	240
<b>Texto e contexto</b>	241
"Soneto", Álvares de Azevedo	241
"Última deusa", Alberto de Oliveira	241
<b>Comparando textos</b>	242
"Profissão de fé", Olavo Bilac	242
"Poesia: 1970", Paulo Leminski	243
<b>E por falar em... Busca da perfeição</b>	243
Fotografia panorâmica	243
<b>Aproveite para...</b>	245



<b>Unidade 5</b>	
<b>O mundo em símbolos</b>	246
<b>Língua e produção de texto</b>	
<b>A propaganda</b>	248
<b>Texto 1.</b> Propaganda, Aner	250
<b>Texto 2.</b> Propaganda, Instituto Akatu	252
<b>Conhecimentos linguísticos</b>	254
<b>Vozes verbais</b>	254
Atividades de fixação	257
Atividades de aplicação	260
<b>Produção de texto</b>	262
<b>Propaganda</b>	262
Como escolher a linguagem visual adequada ao público	263
Produção de autoria	264
<b>No mundo da oralidade</b>	265
<b>Argumentação oral</b>	265
1º momento — Leitura e elaboração da queixa	265
2º momento — Preparo da argumentação oral	266
<b>Aproveite para...</b>	267
<b>Literatura</b>	
<b>Simbolismo</b>	268
<b>Texto 1.</b> "Ao longe os barcos de flores", Camilo Pessanha	269
<b>Texto 2.</b> "Acrobata da dor", Cruz e Sousa	272
<b>Texto 3.</b> "Antífona", Cruz e Sousa	274
<b>Para entender O Simbolismo</b>	275
<b>Simbolismo em Portugal</b>	276
<b>Simbolismo no Brasil</b>	277
<b>Características do Simbolismo</b>	277
Desinteresse social	277
Essência do Universo	277
Idealismo platônico	278
Sinestesia	279
Sugestão e símbolo	279
Musicalidade	280
<b>Principais autores portugueses</b>	281
Camilo Pessanha	281
Antônio Nobre	282
<b>Principais autores brasileiros</b>	282
Cruz e Sousa	282
Alphonsus de Guimaraens	283
<b>Texto e contexto</b>	284
"Recolhimento", Charles Baudelaire	284
"O grande sonho", Cruz e Sousa	285
<b>Comparando textos</b>	285
"Beatriz", Chico Buarque e Edu Lobo	286
"Acrobata da dor", Cruz e Sousa	272
<b>E por falar em... Sugerir</b>	288
<b>Aproveite para...</b>	289
<b>Unidade 6</b>	
<b>Investigar e documentar um tema</b>	290
<b>Língua e produção de texto</b>	
<b>A reportagem</b>	292
<b>Texto.</b> "A turma do 'Eu me acho'", Camila Guimarães e Luiza Karam, com Isabella Ayub, <i>Época</i>	293
<b>Conhecimentos linguísticos</b>	301
<b>Período composto por subordinação</b>	301
Atividades de fixação	306
Atividades de aplicação	310
<b>Produção de texto</b>	312
<b>Reportagem</b>	312
Como apresentar diferentes pontos de vista em uma reportagem	313
Produção de autoria	315
<b>No mundo da oralidade</b>	315
<b>Reportagem em vídeo</b>	315
<b>Para circular os textos — Festival de cultura e informação</b>	316
<b>Aproveite para...</b>	317
<b>Literatura</b>	
<b>Pré-Modernismo</b>	318
<b>Texto 1.</b> <i>Canaã</i> , Graça Aranha	321
<b>Texto 2.</b> <i>Os sertões</i> , Euclides da Cunha	325
<b>Para entender O Pré-Modernismo</b>	328
<b>Características do Pré-Modernismo</b>	330
Retrato do Brasil	330
Linguagem jornalística	330
O verdadeiro Brasil	330
<b>Principais autores</b>	330
Lima Barreto	330
Euclides da Cunha	330
<i>Os sertões</i>	331
Graça Aranha	332
Monteiro Lobato	332
Augusto dos Anjos	333
<b>Texto e contexto</b>	334
<i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> , Lima Barreto	334
<b>Comparando textos</b>	336
"Urupês", Monteiro Lobato	336
<i>Os sertões</i> , Euclides da Cunha	325
<b>E por falar em... Crítica</b>	339
<b>Produção de texto dissertativo-argumentativo</b>	340
<b>Aproveite para...</b>	343
<b>Apêndice</b>	
<b>Ortografia e outras questões</b>	344
I. Regência verbal	344
II. Variantes linguísticas	345
III. Uso do <i>o/u</i>	346
IV. Verbos abundantes	346
V. Concordância — voz passiva sintética	347
VI. Uso do hífen	348
VII. Preposições	349
VIII. Verbos irregulares	351
<b>Bibliografia</b>	352

## Comparando textos

Prof., há uma atividade complementar no CAP.

A seguir você vai ler um poema escrito pelo poeta baiano Gregório de Matos, no início do século XVII, e uma letra de música composta por outro baiano, Gilberto Gil, na segunda metade do século XX, mais especificamente na década de 1980. Analise as duas produções e verifique sua semelhança temática. Prof., ler um poema pode ser algo muito prazeroso, pois é natural ao ser humano apreciar o ritmo e os sons bem organizados num texto. Assim, procure propor aos alunos a leitura expressiva do poema de Gregório de Matos. A classe pode se dividir em grupos e cada um lê uma estrofe, por exemplo. Provavelmente serão necessárias algumas leituras até que se chegue à cadência dada pela pontuação, pelas rimas e pela métrica. Também vale propor que inventem outro ritmo para a leitura, mais próximo de uma cadência que os alunos considerem atual.

### “Nasce o Sol, e não dura mais que um dia”

Gregório de Matos

Nasce o Sol, e não dura mais que um dia,  
depois da Luz se segue a noite escura,  
em tristes sombras morre a formosura,  
em contínuas tristezas a alegria.

- 5 Porém se acaba o Sol, por que nascia?  
Se formosa a Luz é, por que não dura?  
Como a beleza assim se transfigura?  
Como o gosto da pena assim se fia?

- 10 Mas no Sol, e na Luz, falte a firmeza,  
na formosura não se dê constância,  
e na alegria sinta-se tristeza.

Começa o mundo enfim pela ignorância,  
e tem qualquer dos bens por natureza  
a firmeza somente na inconstância.



In: AMADO, James (Org.). Gregório de Matos — Obra poética. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

### Entre o céu e a terra

O tempo em que viveu Gregório de Matos — século XVII — foi repleto de conflitos que giravam em torno da relação do ser humano com os valores defendidos pela Igreja, mas nem sempre respeitados por seus representantes. Essa questão ganhou corpo na Europa do século XVI, chegando ao Brasil pouco depois.

Em 1517, o teólogo alemão Martinho Lutero (1483-1546) denunciou a prática corrupta adotada por alguns representantes da Igreja católica, que vendiam o perdão e a passagem para o céu. Tinha início o movimento da Reforma Protestante, que defendia a ideia de que o indivíduo — sem a necessidade de intermediários — poderia se aproximar de Deus e obter o perdão e a salvação por meio da moral e da fé.

Lutero não foi o único a criticar a Igreja católica. O teólogo francês João Calvino (1509-1564) pregava que a prosperidade obtida por meio do trabalho era um reconhecimento de Deus por esse trabalho, e não um pecado, conforme dizia a Igreja.

Tais ideias favoreciam comportamentos que se reproduziam cada vez mais, como o da busca pelo lucro por meio do comércio. Assim, muitos começaram a preferir o protestantismo ao catolicismo.

Preocupada com a perda de fiéis, a Igreja reagiu emitindo decretos disciplinares com o objetivo de recuperar os cristãos perdidos para a Reforma Protestante e para deixar clara a doutrina católica.

As decisões da Igreja nesse momento influenciaram a vida religiosa de Portugal, da Espanha e da Itália. Ao Brasil chegaram os reflexos dessa disputa, sobretudo o esforço de captação de novos católicos.

**transfigurar-se:** converter-se, transformar-se.

**constância:** continuidade, imutabilidade.

## O autor



De família rica, o baiano **Gregório de Matos Guerra** (1636?-1696) recebeu formação humanística. cursou Direito na Universidade de Coimbra e viveu em Portugal até 1681, quando voltou para a Bahia, onde levou uma vida desregrada, escrevendo poemas em que satirizava o clero, os governantes e toda a sociedade baiana. Era tão mordaz que recebeu o apelido de “Boca do Inferno”.



1. *Nasce / não dura; Luz / noite escura; tristes sombras / formosura (da Luz); contínuas tristezas / alegria.*

1. A palavra *inconstância* significa falta de continuidade, instabilidade.

Esse é o tema do poema e, para marcá-lo claramente, o autor usou um recurso linguístico particular: a antítese. Assim, ele explora a união de ideias opostas não só para trazer expressividade ao texto, mas também para dar ideia de como o eu lírico se sente. No caderno, destaque da primeira estrofe os pares de palavras ou expressões que se opõem.

2. A segunda estrofe apresenta uma sequência de perguntas que revela um tema essencial para o eu lírico. Qual é ele? Copie o item que o expressa.

- a) A aceitação pacífica das mudanças que acontecem no mundo.
- b) O inconformismo do eu lírico com a efemeridade das coisas do mundo.
- c) A preferência do poeta pela escuridão e pela tristeza.

Prof., o verso "Como o gosto da pena assim se fia?", se analisado em analogia com os demais da mesma estrofe, pode ser compreendido como uma referência ao gosto do poeta pela escrita, que também se acaba, define-se.

3. No caderno, reescreva a frase abaixo completando-a com o(s) item(ns) adequado(s).

As duas últimas estrofes reforçam a ideia da inconstância e da transitoriedade "dos bens do mundo" por meio de alguns recursos, como:

- a) a repetição da palavra *firmeza*.
- b) o emprego de antíteses ("na alegria sinte-se a tristeza", "a firmeza somente na inconstância").
- c) o uso de expressões que negam a fixidez, a imutabilidade do mundo ("falte a firmeza", "não se dê constância", "firmeza somente na inconstância").

4. No último verso do poema, o eu lírico apresenta a conciliação entre elementos opostos (*firmeza* e *inconstância*). Explique o sentido desse verso.

5. Gregório de Matos não foi o primeiro nem o último a discutir a brevidade da vida. Por exemplo, Lúcio Aneu Sêneca (4 a.C.-65 d.C.), célebre filósofo da Roma antiga, é até hoje uma referência quando o assunto é a efemeridade da vida humana. Em cartas dirigidas a Paulino (cuja identidade é controversa), Sêneca discorre sobre o tema. Leia um trecho:

1. A maior parte dos mortais, Paulino, lamenta a maldade da Natureza, porque já nascem com a perspectiva de uma curta existência e porque os anos que lhes são dados transcorrem rápida e velozmente. De modo que, com a exceção de uns poucos, para os demais, em pleno esplendor da vida é que justamente esta os abandona. No entanto, como se imagina, não apenas o comum dos mortais ou a massa ignorante sofre desse mal geral, pois, ao afetar também os homens cultos, seus efeitos geram muitos lamentos. [...] 3. Não temos exatamente uma vida curta, mas desperdiçamos uma grande parte dela. A vida, se bem empregada, é suficientemente longa e nos foi dada com muita generosidade para a realização de importantes tarefas. Ao contrário, se desperdiçada no luxo e na indiferença, se nenhuma obra é concretizada, por fim, se não se respeita nenhum valor, não realizamos aquilo que deveríamos realizar, sentimos que ela realmente se esvai. [...]

SÊNeca. *Sobre a brevidade da vida*. Rio de Janeiro: L&PM, 2006.

### A expressão artística da época

A literatura da época expressa o mundo contraditório e instável do período, recorrendo a uma linguagem rebuscada, repleta de figuras de linguagem, e de um raciocínio que, hoje, pode ser visto como tortuoso. A tensão se exprime por meio de contrastes criados em busca de conciliar visões opostas de mundo, como a relação entre o pecado e o perdão, entre o eterno e o passageiro.

Um tema constante nos textos da época é o descontentamento: tudo parece instável, o que está vivo morre, e o ser humano não tem como alterar essa realidade, só vindo como saída o voltar-se para Deus.

Gregório de Matos buscou vários caminhos poéticos para exprimir sua insatisfação e seu tormento. Escreveu poemas líricos e outros em que demonstra sentimento de culpa e fervor religioso, além de ter produzido composições satíricas, em que critica a Igreja ou o comportamento dos políticos da cidade de Salvador.

4. A única coisa certa, imutável ("a firmeza"), é o caráter transitório, passageiro, de tudo o que há na natureza. Prof., certifique-se de que os alunos compreenderam o sentido do poema: tudo é transitório no mundo, exceto a transitoriedade.



Diego Velázquez. *O triunfo de Baco, ou os bêbados*, 1628-1629. Óleo sobre tela. Dimensões: 165 cm x 225 cm.

As contradições da época de Gregório de Matos também são trabalhadas em obras compostas em outras linguagens, como a pintura. Note, por exemplo, o contraste que o espanhol Velázquez cria nessa tela: à direita, os personagens retratados são bêbados, e representam a realidade mundana; à esquerda, o personagem retratado remete à mitologia greco-romana e aos valores clássicos. Mas de alguma maneira o artista reúne as contradições no personagem mais iluminado, à esquerda, coberto com apenas alguns tecidos: ele é Baco (Dioniso, para os gregos), o deus romano do vinho e dos festejos.

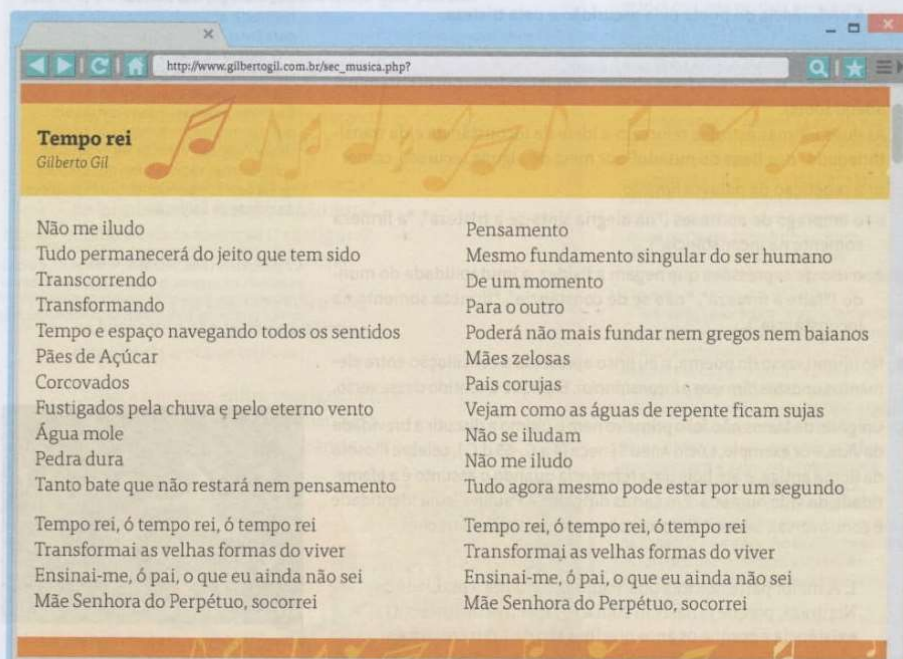
"Colhe o dia, porque é ele"

199

Gregório de Matos termina o poema observando a constância da impermanência. No trecho da página anterior, Sêneca admite a brevidade da vida, considerando que, na verdade, ela não é breve, os indivíduos é que não a aproveitam bem. O filósofo romano então propõe o que considera um modo significativo de aproveitá-la. A proposta desta atividade é observar na mídia — revistas, TV, jornais, portais na internet — de que modo se propõe o aproveitamento da vida em nossa sociedade. Em grupos, compartilhem o que descobrirem. Discutam se esse(s) modo(s) de aproveitar a vida é (são) significativo(s) para vocês. Produzam um texto curto defendendo sua opinião.

## Texto 2

A preocupação com a efemeridade da vida não se restringe ao passado. Artistas contemporâneos produzem obras sobre esse tema. Leia a seguir a letra da canção "Tempo rei", de Gilberto Gil, e identifique nela a mesma



**Tempo rei**  
Gilberto Gil

Não me iludo	Pensamento
Tudo permanecerá do jeito que tem sido	Mesmo fundamento singular do ser humano
Transcorrendo	De um momento
Transformando	Para o outro
Tempo e espaço navegando todos os sentidos	Poderá não mais fundar nem gregos nem baianos
Pães de Açúcar	Mães zelosas
Corcovados	Pais corujas
Fustigados pela chuva e pelo eterno vento	Vejam como as águas de repente ficam sujas
Água mole	Não se iludam
Pedra dura	Não me iludo
Tanto bate que não restará nem pensamento	Tudo agora mesmo pode estar por um segundo
Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei	Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei
Transformai as velhas formas do viver	Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó pai, o que eu ainda não sei	Ensinai-me, ó pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei	Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei

Disponível em: <[http://www.gilbertogil.com.br/sec\\_musica.php?](http://www.gilbertogil.com.br/sec_musica.php?)>. Acesso em: 12 abr. 2016. © Gege Edições Musicais Ltda. (Brasil e América do Sul) / Preta Music (Resto do mundo).

## O autor



**Gilberto Gil** (1942-), natural de Salvador, músico e compositor. Trata-se de um dos grandes nomes da música popular brasileira, reconhecido no mundo todo. Ganhou um prêmio Grammy na categoria Melhor Disco de World Music em 1998 e um Grammy Latino em 2003. Junto com o também baiano Caetano Veloso (1942-), liderou o Tropicalismo, movimento que agitou a cena cultural brasileira na década de 1960.

Gil atuou também no campo político: foi vereador na Câmara Municipal de Salvador e exerceu o cargo de Ministro da Cultura.



2. Apesar de denominarem lugares conhecidos, os substantivos podem se referir a qualquer morro, pois todos se transformam pela ação do vento e da chuva, o que confirma, por meio de uma imagem concreta, a ação do tempo sobre todas as coisas.

1. Levando em conta os itens desta atividade, compare a primeira estrofe do poema de Gregório de Matos com os versos iniciais da canção de Gilberto Gil. Escreva no caderno.

"Nasce o Sol, e não dura mais que um dia"	Tempo rei
Nasce o Sol, e não dura mais que um dia, depois da Luz se segue a noite escura, em tristes sombras morre a formosura, em contínuas tristezas a alegria.	Não me iludo Tudo permanecerá do jeito que tem sido Transcorrendo Transformando Tempo e espaço navegando todos os sentidos [...]

1. b) No poema de Gregório de Matos: "não dura mais que um dia"; na canção de Gil: "Transcorrendo", "Transformando", "Tempo e espaço navegando". Prof., mostre aos alunos que os verbos no gerúndio indicam ações que se prolongam no tempo.

- a) Na estrofe do poema de Gregório de Matos, o eu lírico desenvolve a oposição entre *nascer e morrer, tristeza e alegria, luz e noite, sombra e formosura*. De que forma o eu lírico da canção confirma essa mesma ideia?  
O eu lírico da canção diz que nada permanecerá igual, tudo se transformará.
- b) Quais expressões dos trechos reproduzidos acima confirmam a ideia da passagem rápida do tempo? Copie-as.
- c) O pronome indefinido *tudo* usado no segundo verso da letra de música auxilia na construção da temática de transitoriedade. Explique o sentido que esse pronome assume na construção de sentido da letra.  
O pronome *tudo* refere-se à transitoriedade que sempre existirá.
- d) Qual é o sentido metafórico dos substantivos *Sol* e *Luz* empregados no poema?  
Os substantivos fazem referência à vida.

2. Nos versos da canção, o eu lírico usa os substantivos próprios *Pão de Açúcar* e *Corcovado* no plural. Qual pode ser a razão dessa escolha?

3. Releia o refrão da letra de música.

- a) Por que o eu lírico afirma que o tempo é rei? Por que o chama de pai?
- b) Observe que essa estrofe tem tom de súplica, de oração, de invocação. Copie no caderno os elementos que podem confirmar essa interpretação.
- ▶ Uso dos verbos no modo imperativo. x
  - ▶ Uso de substantivos abstratos.
  - ▶ Uso de vocativo. x
  - ▶ Uso de substantivos próprios. x

4. Releia estes versos da canção:

"Água mole  
Pedra dura  
Tanto bate que não restará nem pensamento"

Observe que eles quebram a expectativa do leitor, que, ao iniciar sua leitura, provavelmente reconhece o ditado "Água mole em pedra dura tanto bate até que fura". Ao recriar o ditado nesses versos, que efeito o compositor obtém? Explique.

Possibilidades de interpretação: A recriação do ditado reforça a ideia de transformação contínua, pois nada sobrar, ao passo que o ditado só sugere uma modificação.

5. Como você explicaria os versos a seguir?

"Mães zelosas  
Pais corujas  
Vejam como as águas de repente ficam sujas  
Não se iludam  
Não me iludo  
Tudo agora mesmo pode estar por um segundo"

5. Prof., permita que os alunos se expressem livremente, desde que justifiquem sua opinião por meio da letra de música. Esses versos podem fazer referência a certo modo de educar os filhos, cercando-os de cuidados e mimos excessivos. Tal estilo de educação pode representar uma tentativa dos pais de controlar as ações dos filhos. Entretanto, apenas o tempo indicará o resultado disso, e este pode surpreender, não corresponder ao que os pais esperavam.

3. a) O tempo é rei pelo poder transformador que representa e por ser decisivo para tudo o que é vivo. Ele também é pai porque leva as pessoas a amadurecerem, além de ensinar o ser humano a ser melhor, a mudar, etc. Prof., o termo *rei* também pode sugerir que o tempo é uma divindade, por ser eterno.



O Morro do Corcovado, de 710 metros de altura, situa-se no Parque Nacional da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). É conhecido por abrigar a estátua do Cristo Redentor, de 38 metros de altura, um dos mais famosos pontos turísticos do Brasil. Foto de 2014.

"Colhe o dia, porque és ele" 201

6. Embora as duas composições coincidam quanto à certeza da transitoriedade de todas as coisas, elas se diferenciam ao observar o propósito da impermanência. Compare a última estrofe do poema de Gregório de Matos com o refrão da letra de música de Gilberto Gil e, no caderno, indique em que consiste essa diferença.

"Começa o mundo enfim pela ignorância,  
e tem qualquer dos bens por natureza  
a firmeza somente na inconstância."

"Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei  
Transformai as velhas formas do viver  
Ensinaí-me, ó pai, o que eu ainda não sei  
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei"

**Texto 3** Nesses versos de Gregório de Matos, a constatação de alguma constância — ainda que seja a da inconstância — ameniza as angústias do eu lírico com relação à inexorabilidade da passagem do tempo. Por sua vez, o refrão da canção "Tempo rei" foi composto em forma de oração: além de constatar que tudo realmente muda, o eu lírico roga ao tempo que transforme "as velhas formas do viver". Assim, nessa letra o tempo é dotado do poder de uma divindade com a capacidade de renovação.

O poema que você vai ler agora chama-se "Canção do vento e da minha vida" e foi criado pelo poeta modernista brasileiro Manuel Bandeira. A publicação original ocorreu em 1940, em seu livro *Lira dos cinqüent'anos*, cujos poemas tratam, de forma aparentemente simples, de temas universais como amor, morte, vida.

### Canção do vento e da minha vida

Manuel Bandeira

O vento varria as folhas,  
O vento varria os frutos,  
O vento varria as flores...  
E a minha vida ficava  
Cada vez mais cheia  
De frutos, de flores, de folhas.

O vento varria as luzes,  
O vento varria as músicas,  
O vento varria os aromas...  
E a minha vida ficava  
Cada vez mais cheia  
De aromas, de estrelas, de cânticos.

O vento varria os sonhos  
E varria as amizades...  
O vento varria as mulheres...  
E a minha vida ficava  
Cada vez mais cheia  
De afetos e de mulheres.

O vento varria os meses  
E varria os teus sorrisos...  
O vento varria tudo!  
E a minha vida ficava  
Cada vez mais cheia  
De tudo.



BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira: poesias reunidas*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

#### O autor



**Manuel Bandeira** (1886-1968), natural de Recife, foi poeta, tradutor, crítico literário e professor. Em 1904, quando Bandeira morava em São Paulo, constatou que sofria de tuberculose, por isso partiu para o Rio de Janeiro. A doença o levou à Europa, onde entrou em contato com os novos movimentos artísticos que agitavam o velho continente. E, com Mário de Andrade e Oswald de Andrade, um dos mestres do Modernismo no Brasil. Fotografia de 1938.



1. a) O verbo deve ser entendido em sentido conotativo, isto é, *varrer* não significa limpar com uma vassoura; no poema, significa que algo atinge o eu lírico e o leva a refletir sobre o sentido da vida.

1. No soneto "Nasce o Sol, e não dura mais que um dia", Gregório de Matos trata da efemeridade da vida. Verifique como esse tema é abordado no poema de Bandeira relendo os versos anafóricos "O vento varria..."; que se repetem ao longo do texto. Responda no caderno:

- a) O verbo *varrer* deve ser interpretado no sentido conotativo ou denotativo? Por quê?
- b) Observe a resposta dada ao item anterior e estabeleça um paralelismo entre o uso do verbo *varrer* e o do termo *vento*, explicando o valor semântico desse substantivo nesses versos anafóricos.

O substantivo *vento* também tem valor conotativo, sobretudo a partir da segunda estrofe; a palavra realça a inexorabilidade do tempo que pode modificar de forma significativa a vida.

2. Observe a presença das reticências neste versos: "O vento varria as flores..."; "O vento varria os aromas..."; "E varria as amizades..."; "O vento varria as mulheres..."; "E varria os teus sorrisos...".

- a) Copie no caderno a resposta que **não** é adequada para explicar o sentido do emprego desse recurso no poema.

- ▶ A repetição das reticências alonga o ritmo desses versos.
- ▶ A repetição das reticências confere a esses versos uma atmosfera de vaguidão e de melancolia.
- ▶ A repetição das reticências torna esses versos enfadonhos, expressando assim o mau humor do eu lírico. x

- b) O tema do poema é atemporal, ou seja, trata de um assunto que sempre incomodou as pessoas, ou trata exclusivamente de questões do tempo de Manuel Bandeira? Para responder a essa questão, releia o poema observando tudo o que o vento varre: esses elementos fazem parte da nossa vida contemporânea ou são exclusivos do tempo de Bandeira? Fazem parte da vida dos brasileiros ou provavelmente podem ser constatados na vida de pessoas de diversos lugares do mundo? Explique.

3. Gregório de Matos desenvolve a oposição entre *nascer* e *morrer* em versos como "Nasce o Sol, e não dura mais que um dia", "depois da luz se segue a noite escura". Com recursos diferentes dos usados pelo poeta barroco, o que ressalta Manuel Bandeira em relação ao tempo?

- ▶ As dificuldades do dia a dia, sempre repetitivo.
- ▶ A inexorabilidade do tempo na vida humana. x
- ▶ A alegria e a tristeza em todos os momentos da vida.

4. O verso "O vento varria tudo!", na última estrofe, é o único formado por uma frase exclamativa. O que essa pontuação **não** indica? Copie.

- ▶ O desespero do eu lírico em relação à sua vida presente.
- ▶ O fim de todas as lembranças do passado. x
- ▶ Um resumo das perdas sofridas pelo eu lírico.
- ▶ A impotência do eu lírico frente ao tempo que transforma sua vida.

5. Nos versos "E minha vida ficava / cada vez mais cheia"; que também se repetem no poema, o adjetivo *cheia* pode ter duplo sentido. Apresente duas possibilidades de interpretação para esses versos.

experiências vividas trouxeram sabedoria, capacidade de compreender e viver melhor a partir delas, então ele estaria pleno de novos conhecimentos. Prof., procure demonstrar que existe certo tipo de oposição em todo o poema, visto que, ao esvaziamento dos prazeres da vida, segue-se um aumento de aflições que podem permitir maior amadurecimento do eu lírico.

### O Brasil em busca de sua identidade

A produção literária de Manuel Bandeira está ligada à arte do início do século XX, tempo entre as duas guerras mundiais (1919-1939), em que ocorreram fatos que afetaram todo o mundo ocidental: os desdobramentos da Revolução Russa de 1917, a crise da Bolsa de Nova York em 1929, a ascensão de regimes totalitários como o fascismo e o nazismo, etc. Nesse contexto, formaram-se diversos movimentos artísticos sediados sobretudo em Paris. Eles buscavam, cada um a seu modo, inovações técnicas, experimentações e maior liberdade. Desejava-se romper com os padrões dos séculos anteriores, aproximar-se da sensação de velocidade, da ideia de liberdade e abrir espaço para a expressão do inconsciente.

Em razão de seu passado colonial, do jogo de forças da economia cafeeira e de seu desenvolvimento desigual, o Brasil vivia uma situação de desequilíbrios diversos em todo o território nacional e a consequente tensão gerada por essa realidade. Nesse contexto, durante a República Velha (1889-1930) formaram-se movimentos sociais em busca de mais igualdade e diminuição do poder da oligarquia cafeeira.

Os anseios artísticos vividos em Paris chegam também ao Brasil e têm como marco simbólico a Semana de Arte Moderna, organizada em São Paulo, em 1922. Considerado um divisor de águas na história da cultura brasileira, esse evento, organizado por intelectuais e artistas, quis marcar o rompimento com o tradicionalismo cultural associado às correntes literárias e artísticas anteriores. O ponto alto de sua reivindicação era a defesa de uma nova perspectiva estética e o compromisso com a independência cultural do país.

A obra de Manuel Bandeira está diretamente ligada aos ideais da Semana de Arte Moderna: a valorização das características marcadamente brasileiras (a linguagem, a leveza, os tipos brasileiros) e a inovação estética (experimentos como o uso do verso livre, a sintaxe mais solta).

2. b) Os elementos fazem parte do cotidiano do tempo de Bandeira, de hoje, de sempre. Também podem ser encontrados na realidade de outros lugares do mundo, pois o tempo, no poema, varre coisas como flores, amizades, aromas, etc., que fazem parte do cotidiano das pessoas em geral. Pensando nisso, o poema é atemporal, não se prende a um momento específico da História.

5. O adjetivo *cheio* pode sugerir desesperança, cansaço de quem veio ao mundo para sofrer; o eu lírico estaria cheio, exausto, tudo na vida teria se tornado cansativo, enfadonho. No entanto, pode indicar também que as

"Colhe o dia, porque és ele"



## ■ Texto 1

No texto a seguir, o escritor Rubem Braga apresenta sua visão do amor e da separação.

### Sobre o amor, desamor

Rubem Braga

Chega a notícia de que um casal de estrangeiros, nosso amigo, está se separando. Mais um! É tanta separação que um conhecido meu, que foi outro dia a um casamento grã-fino, me disse que, na hora de cumprimentar a noiva, teve a vontade idiota de lhe desejar felicidades “pelo seu primeiro casamento”.

E essas notícias de separação muito antes de sair nos jornais correm com uma velocidade espantosa. Alguém nos conta sob segredo de morte, e em três ou quatro dias percebemos que toda a cidade já sabe — e ninguém morre por causa disso.

Uns acham graça em um detalhe ou outro. Mas o que fica, no fim, é um **ressaibo** amargo — a ideia das aflições e melancolias desses casos.

Ah, os casais de antigamente! Como eram **plácidos** e sábios e felizes e serenos... (principalmente vistos de longe. E as angústias e renúncias, e as longas humilhações caladas? Conheci um casal de velhos, bem velhinhos, que era doce ver — os dois sempre juntos, quietos, delicados. Ele a desprezava. Ela o odiava.)

Sim, direis, mas há os casos lindos de amor para toda vida, a paixão que vira ternura e amizade. Acaso não acreditais nisso, detestável Braga, pessimista barato?

E eu vos direi que sim. Já me contaram, já vi. É bonito. Apenas não entendo bem por que sempre falamos de um caso assim com uma ponta de pena. (“Eles são tão unidos, coitados.”) De qualquer modo, é mesmo muito bonito; consola ver. Mas, como certos quadros, a gente deve olhar de uma certa distância.

“Eles se separaram” pode ser uma frase triste, e às vezes nem isso. “Estão se separando” é triste mesmo.

**Adultério** devia ser considerado palavra feia, já não digo pelo que exprime, mas porque é uma palavra feia. **Concubina** também. **Concubinação** devia ser simplesmente riscada do dicionário; é horrível.

Mas do lado legal está a pior palavra: **cônjuge**. No dia em que a mulher descobre que o homem, pelo simples fato de ser seu marido, é seu **cônjuge**, coitado dele.

Mas no meio de tudo isso, fora disso, através disso, apesar disso tudo — há o amor. Ele é como a lua, resiste a todos os sonetos e abençoa todos os pântanos.

**ressaibo**: mau sabor; ranço.  
**plácido**: calmo, tranquilo, sossegado.  
**concubina**: mulher que vive maritalmente com um homem com quem não é legalmente casada.  
**cônjuge**: cada uma das pessoas ligadas, pelo casamento em relação à outra.



BRAGA ASSIS BRAGA/INQUIRITO DA EDITORA

BRAGA, Rubem. *Pequena antologia do Braga*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

## O autor



DA IMAGEM/INQUIRITO

**Rubem Braga** (1913-1990), jornalista e escritor, formado em Direito, nasceu em Cachoeiro do Itapemirim (ES). Desde jovem escrevia crônicas para diversos jornais. Em 1936, lançou seu primeiro livro de crônicas, *O conde e o passarinho*. Foi correspondente de guerra na Europa durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) pelo *Diário Carioca*, chegando a tomar parte da campanha da Força Expedicionária Brasileira (FEB) na Itália, em 1945. Entre 1961 e 1963, foi embaixador do Brasil no Marrocos, na África. Colaborou em diversos jornais por meio da publicação de suas crônicas, definindo essa modalidade textual como “faculdade de dar um sentido solene e alto às palavras de todo dia”. Rubem Braga é um dos maiores nomes da crônica brasileira no século XX, quando esse gênero, que fica entre o jornalismo e a literatura, foi exercitado por autores de grande expressividade da literatura nacional.

## Interpretação do texto

1. Partindo do tema amor, o cronista pretende tratar do desamor. No texto, por meio de que fatos ele comenta esse assunto?

Um casal de amigos estrangeiros está se separando; um amigo do cronista sente vontade de desejar a uma noiva felicidades em seu "primeiro" casamento; as notícias de separação correm a uma velocidade espantosa.

2. Releia e faça o que se pede.

"'Eles se separaram' pode ser uma frase triste, e às vezes nem isso. 'Estão se separando' é triste mesmo."

Compare as duas frases destacadas no trecho.

- a) Por que, para o autor, uma delas é sempre triste e a outra não?  
b) Qual é a visão do cronista a respeito da separação?
3. Algumas impressões que o cronista tem dos relacionamentos duradouros confirmam sua ideia sobre a separação.
- a) Que impressões são essas?  
b) Nessa crônica, algumas vezes, sugere-se que os relacionamentos duradouros contêm a semente do fim do amor.
- ▶ Você concorda com essa ideia?
  - ▶ Justifique sua opinião.

4. Antes de concluir seu texto, o autor brinca com o som e o sentido de algumas palavras. Na sua opinião, por que um homem pode se tornar um coitado no momento em que sua mulher descobre que ele é seu "cônjuge"?

5. A conclusão do texto, contida no último parágrafo, destaca aquilo que, para o cronista, é mais importante e significativo: o amor.

Releia a forma como o parágrafo foi organizado e indique a visão que o cronista demonstra ter a respeito desse sentimento.

6. Releia: Pode-se tratar do amor, assim como da Lua, em qualquer texto poético, pois mesmo o pior poema ou soneto não lhe tirará o que ele sempre tem de novo e singular. E assim como a Lua brilha até mesmo sobre os pântanos (águas paradas e lamacentas), também o amor pode surgir em quaisquer ambientes, mesmo os mais melancólicos, e para qualquer pessoa.

"Ele [o amor] é como a lua, resiste a todos os sonetos e abençoa todos os pântanos."

Explique a comparação feita pelo cronista nesse trecho. Se necessário, pesquise antes os sentidos que podem ser atribuídos às palavras soneto e pântano.

### Habilidades leitoras

Para interpretar a crônica aqui apresentada, você precisou:

- ▶ identificar o tema;
- ▶ identificar as impressões do cronista sobre o tema;
- ▶ distinguir os fatos que serviram de ponto de partida para as reflexões do autor;
- ▶ reconhecer o ponto de vista do cronista;
- ▶ perceber a conclusão dada pelo autor e confrontá-la com as identificações feitas anteriormente.

2. a) "Eles se separaram" indica que o ato da separação está concluído, e, por mais dramático que tenha sido, outra etapa pode ser iniciada; por sua vez, "Estão se separando" indica o momento da separação, com todos os problemas, dores e perdas que o cercam.

2. b) O cronista revela não ver a separação como um grande problema, principalmente quando ela já está concluída.

3. a) Ele afirma que os casais de antigamente eram felizes, sobretudo se vistos de longe (porque de perto pode não haver tanta felicidade assim), que os casos de amor para toda a vida resultam de paixão que vira ternura e amizade, que esse tipo de união sempre provoca uma ponta de pena e que, embora seja consolador um casal unido por muito tempo, isso deve ser visto com certa distância.

3. b) Possibilidade: É possível concordar com essa ideia, pois o autor sugere que os relacionamentos duradouros perdem um elemento importante — a paixão. O sentimento mais passional transforma-se em ternura, em amizade, o que lhe provoca uma ponta de pena.

Prof., aceite diferentes opiniões dos alunos, desde que estejam fundamentadas por trechos e elementos presentes na crônica.

4. Prof., espera-se que os alunos percebam que o cronista destacou mais o aspecto sonoro da palavra que propriamente seu sentido. É interessante ainda lembrar que essa palavra, por ser empregada em situações ou textos oficiais relacionados ao processo legal que envolve o casamento, é mais usada quando nos referimos às obrigações civis que ao vínculo amoroso.

5. Possibilidade: O amor está acima dos vínculos civis, está fora dos casos de separação; é absoluto e existe apesar da maneira como as pessoas o vivenciam; resiste por estar fora e além dessas relações. Prof., aceite que os alunos se expressem de outras formas, desde que se mantenham dentro dos limites de interpretação impostos pelo texto.



## Comparando textos

Patativa do Assaré, conhecido poeta popular, apresenta em seus poemas figuras do povo, como o camponês, o mendigo, o sertanejo, ou seja, pessoas simples, muitas vezes vítimas de injustiças sociais.

O poema "A triste partida", por exemplo, conta a história de um retirante que, por causa da seca, abandona suas terras e segue para São Paulo em busca de melhor sorte. Leia com atenção algumas estrofes desse poema, que foi musicado por Luiz Gonzaga.

Prof., se houver possibilidade, ouça com seus alunos esse poema musicado por Luiz Gonzaga.

### A triste partida

Patativa do Assaré

Meu Deus, meu Deus  
Setembro passou  
Outubro e novembro  
Já tamo em dezembro  
Meu Deus, que é de nós,  
Meu Deus, meu Deus  
Assim fala o pobre  
Do seco Nordeste  
Com medo da peste  
Da fome feroz  
Ai, ai, ai, ai

[...]

Agora pensando  
Ele segue outra tria  
Chamando a família  
Começa a dizer  
Meu Deus, meu Deus  
Eu vendo meu burro  
Meu jegue e o cavalo  
Nóis vamo a São Paulo  
Viver ou morrer  
Ai, ai, ai, ai

[...]

A seca terrível  
Que tudo devora  
Lhe bota pra fora  
Da terra natá  
Ai, ai, ai, ai

[...]

Seu filho choroso  
Exclama a dizer  
Ai, ai, ai, ai

De pena e saudade  
Papai sei que morro  
Meu pobre cachorro  
Quem dá de comer?  
Meu Deus, meu Deus  
Já outro pergunta  
Mãezinha, e meu gato?  
Com fome, sem trato  
Mimi vai morrer  
Ai, ai, ai, ai  
[...]

ASSARÉ, Patativa. *Inspiração nordestina*. São Paulo: Hedra, 2003.



## ANEXO B

# Apresentação

Caro estudante:

As novas tecnologias dão acesso a um vasto acervo de informações e a novos meios de interação e publicação de conteúdos. Essa realidade nos impõe alguns desafios: Como lidar com tantos dados de forma crítica, sem ser superficial? Como transformar a facilidade de acesso a conteúdos em conhecimentos que contribuam para a formação de cidadãos éticos e autônomos? Como nos responsabilizar pela criação e publicação de conteúdos?

Essas questões relacionam-se profundamente com o estudo de Língua Portuguesa, pois a linguagem está em tudo o que diz respeito à vida em sociedade. Esta coleção tem o objetivo de ajudá-lo a se tornar um leitor atento do mundo e, com isso, contribuir para que você participe ativamente e de maneira construtiva de nossa sociedade.

Esse propósito permeia os três volumes da coleção, repletos de atividades de leitura, análise e produção, abrangendo grande variedade de textos verbais e não verbais, nas três partes em que cada um está organizado: Literatura, Linguagem e Produção de texto.

Na parte de Literatura, você vai entrar em contato com leituras literárias. Isso significa conectar-se com questões que caracterizam a experiência humana em diferentes épocas e que enriquecem sua formação e seu repertório cultural. Ao ler e estudar textos que remetem à tradição literária em língua portuguesa, você vai acompanhar como escritores experimentaram e ampliaram as possibilidades de expressão em nosso idioma.

Na parte de Linguagem, você vai refletir sobre a língua em suas várias dimensões – social, cultural, política, ideológica, expressiva –, ao mesmo tempo que vai estudar de forma crítica os principais temas da tradição gramatical. Nessa abordagem, damos destaque à noção de adequação linguística, que não passa por um julgamento sobre o que é “certo” ou “errado” na língua – uma vez que esse tipo de distinção, em geral, acaba por discriminar grupos de falantes que não têm o mesmo prestígio social do que aqueles que conhecem a norma-padrão. Sem dúvida, é fundamental conhecê-la para o exercício pleno da cidadania, para o enriquecimento cultural e para o prosseguimento dos estudos formais. No entanto, além desse conhecimento essencial, você também encontrará nesta coleção diversas manifestações da nossa língua, patrimônio de todos os falantes da língua portuguesa.

Na parte de Produção de texto, você não aprenderá simplesmente um conjunto de técnicas para elaborar um texto, você terá clareza sobre a finalidade de sua produção, seja oral, seja escrita; levando em conta sua intenção e seu interlocutor. Produzir um texto significa ocupar um lugar social, relacionar-se com outros, participar de uma prática que envolve saberes diversos. Alguns dos gêneros textuais que você vai produzir o desafiarão a propor soluções fundamentadas para problemas da sociedade atual.

Literatura, Linguagem e Produção de texto. Três caminhos para você aprofundar sua leitura do mundo e estimular sua participação na sociedade do século XXI.

*Equipe editorial*



# Sumário

<b>Literatura: Experiências de leitura</b>	<b>12</b>	<b>Capítulo 4 Gêneros literários</b>	<b>50</b>
<b>Unidade 1 Ao encontro da literatura</b>	<b>14</b>	Os gêneros literários: uma abordagem clássica	50
<b>Capítulo 1 Por que ler literatura?</b>	<b>16</b>	• <b>Sua leitura:</b> <i>a costureira</i> (Eucanaã Ferraz) ....	52
• <b>Sua leitura:</b> <i>Menino de ilha</i> (Vinicius de Moraes) .....	16	<i>Não desperdicem um só pensamento</i> (Bertolt Brecht) .....	53
<i>Sobre Ilha do Governador</i> (Encontra Ilha do Governador) .....	17	<b>Gênero dramático</b> .....	54
Literatura e criação .....	18	• <b>Sua leitura:</b> <i>Cena IV de Macbeth</i> (William Shakespeare) .....	56
Funções da literatura .....	19	<b>Gênero épico</b> .....	58
• <b>Sua leitura:</b> Trecho de discurso do escritor Luiz Ruffato .....	21	• <b>Sua leitura:</b> <i>Os Lusíadas</i> (Luís Vaz de Camões) .....	60
<i>A literatura contra o efêmero</i> (Umberto Eco) .....	21	<b>Diversidade de gêneros</b> .....	62
A literatura como direito .....	22	<b>Epopeias cotidianas</b> .....	63
• <b>Sua leitura:</b> <i>Se nada mais der certo</i> <i>leia Clarice</i> (José Eduardo Agualusa) .....	22	• <b>Sua leitura:</b> <i>Homem no mar</i> (Rubem Braga) .....	64
<b>Sistema literário</b> .....	24	<i>sexta-feira da paixão</i> (Ana Cristina César) .....	65
• <b>Sua leitura:</b> <i>Cooperifa: antropofagia</i> periférica (Sérgio Vaz) .....	25	• <b>Ferramenta de leitura:</b> Por que ler os clássicos? .....	66
<b>Capítulo 2 A criação literária</b>	<b>26</b>	<i>Iniciação Literária</i> (Carlos Drummond de Andrade) .....	67
Literatura e realidade .....	26	<i>Fim</i> (Carlos Drummond de Andrade) ...	67
• <b>Sua leitura:</b> <i>Gato de Ilúvia</i> (Xurxo Martínez) .....	28	• <b>Entre textos:</b>	
<i>Na tarde, com zelo</i> (Paulo Roberto Cecchetti) .....	28	Texto 1 – <i>Mãe Lu</i> , (Teixeira Coelho) .....	68
<b>Texto ficcional e não ficcional</b> .....	29	Texto 2 – <i>Despertar dos deuses</i> (Isaac Asimov) .....	69
<b>Obra aberta</b> .....	30	Texto 3 – <i>A humanidade desce à terra</i> (Betty Mindlin) .....	69
• <b>Sua leitura:</b> <i>Um animal sonhado por Kafka</i> (Jorge Luis Borges) .....	31	• <b>Vestibular e Enem</b> .....	70
• <b>Ferramenta de leitura:</b> Literatura e sociologia .....	32	<b>Unidade 3 A literatura e o leitor</b>	<b>72</b>
<i>O açúcar</i> (Ferreira Gullar) .....	33	<b>Capítulo 5 Literatura e interação</b>	<b>74</b>
• <b>Entre textos:</b>		• <b>Sua leitura:</b> <i>Dia e noite</i> (M. C. Escher) .....	74
Texto 1 – <i>Elegia para os que ficaram na sombra do mar</i> (Joaquim Cardozo) .....	34	<i>Prólogo</i> (Ricardo Piglia) .....	74
Texto 2 – <i>Oceano Nox</i> (Antero de Quental) .....	34	<b>A construção do sentido do texto</b> .....	76
Texto 3 – <i>Ismália</i> (Alphonsus de Guimaraens) .....	35	<b>A palavra literária</b> .....	77
Texto 4 – <i>É doce morrer no mar</i> (Dorival Caymmi) .....	35	<b>Obra literária, um objeto social</b> .....	78
• <b>Vestibular e Enem</b> .....	36	• <b>Sua leitura:</b> <i>Cigarra, formiga &amp; cia.</i> (José Paulo Paes) .....	79
<b>Unidade 2 A linguagem literária</b>	<b>38</b>	• <b>Sua leitura:</b> <i>A caçada</i> (Lygia Fagundes Telles) .....	80
<b>Capítulo 3 Aspectos da linguagem literária</b>	<b>40</b>	• <b>Ferramenta de leitura:</b> O leitor e sua identidade .....	82
• <b>Sua leitura:</b> <i>Diversonagens suspensas</i> (Paulo Leminski) .....	40	<i>Ao volante do Chevrolet pela estrada de Sintra</i> (Fernando Pessoa) .....	83
<i>Um outro (ou mais um) Leminski</i> (Tida Carvalho) .....	41	• <b>Entre textos:</b>	
<b>Sobre verso e prosa</b> .....	42	Texto 1 – <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> (Machado de Assis) .....	84
<b>A sonoridade do poema</b> .....	43	Texto 2 – <i>Isto</i> (Fernando Pessoa) .....	84
• <b>Sua leitura:</b> <i>Brasil</i> (Oswald de Andrade) .....	44	• <b>Vestibular e Enem</b> .....	85
<i>HQ de I-Juca Pirama</i> (Gonçalves Dias) .....	44	<b>Unidade 4 A literatura e o mundo contemporâneo</b>	<b>86</b>
<i>I-Juca-Pirama</i> (Gonçalves Dias) .....	45	<b>Capítulo 6 Literatura e outras linguagens artísticas</b>	<b>88</b>
<b>Elementos da narrativa</b> .....	46	• <b>Sua leitura:</b> <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> (Machado de Assis) .....	88
<b>Herói e anti-herói</b> .....	47	<i>Memórias póstumas</i> (André Klotzel e José Roberto Torero) .....	88
• <b>Sua leitura:</b> <i>O vencedor: uma visão alternativa</i> (Moacyr Scliar) .....	48		
<i>Eros e Psique</i> (Fernando Pessoa) .....	48		



Pêze Galvão, Lisboa, Portugal. Fotografia: IDBFF

Literatura e HQ.....	90
• Sua leitura: <i>Dom Quixote</i> (Caco Galhardo) ...	92
<i>Dom Quixote de la Mancha</i> (Miguel de Cervantes).....	93
Literatura e pintura.....	94
• Sua leitura: <i>Composição</i> (Joan Miró).....	96
<i>O sim contra o sim</i> (João Cabral de Melo Neto).....	96
• Sua leitura: <i>amortemor</i> (Augusto de Campos).....	97
Literatura e música.....	98
• Sua leitura: <i>Casa</i> (Emicida, Xuxa Levy e Ogi).....	100
<i>Filosofia</i> (André Filho e Noel Rosa).....	101
<b>Capítulo 7</b> Vertentes da literatura contemporânea.....	102
• Sua leitura: <i>Autorretrato</i> (Wouter Van Riessen).....	102
<i>Quanto</i> , (Fabiano Calixto).....	103
A condição pós-moderna e a situação da literatura hoje.....	104
Veredas do romance.....	106
• Sua leitura: <i>Domingos sem Deus</i> (Luiz Ruffato).....	108
<i>Órfãos do Eldorado</i> (Milton Hatoum).....	109
Tendências da prosa curta.....	110
• Sua leitura: <i>Os outros</i> (Antonio Prata).....	111
Versos de tantas vozes.....	112
• Sua leitura: <i>Exílios</i> (Fabrício Corsaletti).....	113
<i>rilke shake</i> (Angélica Freitas).....	113
Caminhos da dramaturgia contemporânea.....	114
• Sua leitura: <i>Por Elise</i> (Grace Passô).....	116
<i>O nome do sujeito</i> (Sérgio de Carvalho e Márcio Marciano).....	116

• Ferramenta de leitura: A condição pós-moderna.....	118
<i>Os bêbados e os sonâmbulos</i> (Bernardo Carvalho).....	119
• Entre textos:	
Texto 1 – <i>Os cegos</i> (Charles Baudelaire).....	120
Texto 2 – <i>As ilusões perdidas</i> (Honoré de Balzac).....	120
• Vestibular e Enem.....	121

## Unidade 5 Panorama das literaturas africanas em língua portuguesa 122

<b>Capítulo 8</b> Literaturas de um continente em movimento.....	124
• Sua leitura: <i>A cela</i> (Malangatana Valente Ngwenya).....	124
<i>Drama na cela disciplinar</i> (Antônio Cardoso).....	125
Diversidade e identidade: a formação da África lusófona.....	126
Literatura e liberdade.....	128
• Sua leitura: <i>November without water</i> (Paula Tavares).....	130
<i>Em julho no Lubango</i> (Manuel Rui).....	130
<i>Eu, o narrador, sou Milagre</i> (Pepetela).....	131
• Sua leitura: <i>Descolonizámos o Land-Rover</i> (Albino Magaia).....	134
• Sua leitura: <i>XI</i> (Pedro Cardoso).....	138
<i>Herança</i> (Aguinaldo Fonseca).....	138
• Ferramenta de leitura: O engajamento político e a literatura.....	140
<i>Naturalidade</i> (Rui Knopflj).....	141
• Entre textos:	
Texto 1 – <i>Grande Sertão: veredas</i> (Guimarães Rosa).....	142
Texto 2 – <i>Capitães da Areia</i> (Jorge Amado).....	142
• Vestibular e Enem.....	143

## Linguagem: Ser no mundo e com o outro 144

### Unidade 6 Introdução aos estudos sobre a linguagem 146

<b>Capítulo 9</b> Linguagens, linguagem verbal e língua.....	148
Linguagens.....	148
Os estudos sobre a linguagem verbal.....	150
• Prática de linguagem.....	152
• Língua viva: A língua e a percepção da realidade.....	154
<i>Um povo que não batizou o azul</i> .....	154
• Em dia com a escrita: A ortografia como convenção.....	156
<b>Capítulo 10</b> Uma língua, muitas línguas.....	158
Variação linguística.....	158
• Prática de linguagem.....	160
• Língua viva: O falante poliglota em sua própria língua.....	162
<i>Cultura</i> (Luís Fernando Veríssimo).....	162



## Sua leitura

Leia os poemas a seguir e procure notar não só sua singularidade, mas também os possíveis diálogos entre eles. Depois, responda às perguntas.

### Texto 1

#### Da morte

Porque é feita de pergunta  
De poeira

Articulada, coesa  
Persigo tua cara e carne  
Imatéria.

Porque é disjunta  
Rompida  
Geometral se faz dupla  
Persigo tua cara e carne  
Resoluta.

Porque finge que franqueia  
Vestíbulo, espaço e casa  
Se sobrepondo de cascas  
Gaiolas, grades

Máscara tripla  
Persigo tua cara e carne.

Comigo serrote e faca.

HILST, Hilda. *Da morte: odes mínimas*. Trad. Álvaro Faleiros. São Paulo: Nankin; Montreal: Le Norott, 1998. p. 51.

### Texto 2

Queria falar da morte  
e sua juventude me afagava.  
Uma estabanada, alvíssima,  
um palito. Entre dentes  
não maldizia a distração  
elétrica, beleza ossuda  
al mare. Afogava-me.



Vanessa Scarpelli/DBF

CÉSAR, Ana Cristina. *A tras pés: prosa/poesia*. São Paulo: Instituto Moreira Salles; Ática, 1998. p. 77.

### Texto 3

#### lápide 1 epitáfio para o corpo

Aqui jaz um grande poeta.  
Nada deixou escrito.  
Este silêncio, acredito,  
são suas obras completas.



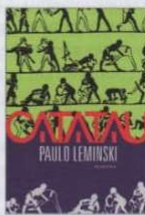
David Almeida/DBF

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 289.

## Leia

*Catatau*, de Paulo Leminski. São Paulo: Iluminuras, 2010.

Em 1975, Paulo Leminski (1944-1989) lança *Catatau*, livro classificado pelo próprio autor como uma "prosa experimental". Na época em que dava aulas de História para alunos de cursos pré-vestibulares em Curitiba, Leminski levantou a seguinte hipótese: e se, durante o período das Invasões Holandesas, o filósofo René Descartes tivesse vindo ao Brasil acompanhando Maurício de Nassau? A ideia que poderia parecer absurda tinha fundamento, pois o filósofo francês era um dos fidalgos da guarda pessoal de Nassau. Narrativa enigmática, que sugere exaustivo trabalho de elaboração, *Catatau* fez relativo sucesso quando lançado. Não que esse fosse o objetivo do autor, que, em uma nota sobre a obra, se recusou a fornecer pistas para auxiliar sua compreensão: "Me nego a ministrar clareiras para a inteligência deste catatau que, por oito anos, agora, passou muito bem sem mapas. Virem-se".



Capa do livro *Catatau*, de Paulo Leminski.

### VOCABULÁRIO DE APOIO

**coeso**: consistente  
**disjunto**: separado  
**franquear**: facilitar  
**resoluto**: enérgico, determinado  
**vestíbulo**: entrada de uma casa

### Assista

#### *Bruta aventura em versos*

Direção de Leticia Simões, Brasil, 2011, 76 min.

O documentário traz depoimentos e imagens históricas de Ana Cristina César, a poeta considerada ícone da poesia marginal. Além das imagens, o filme apresenta relatos de críticos, artistas e amigos da autora.



Cartaz do filme *Bruta aventura em versos*.

### VOCABULÁRIO DE APOIO

**epitáfio**: inscrição no túmulo de uma pessoa  
**jazer**: estar morto  
**lápide**: pedra que cobre o túmulo de alguém



#### Texto 4

##### Soneto torresmista

Não basta a ditadura que já dura  
e vem a ditadura antigordura!

Saimos do regime militar,  
caímos no regime do regime.  
Censuram-nos até no paladar!

Trabalho, horário, imposto, compromisso.  
Orgasmo não se tem como se quer.  
Só sobra o bom do garfo e da colher,  
e os nazis nariz metem até nisso.

Maldita seja a mídia, sempre a dar  
espaço à medicina que reprime!  
Gestapo da "saúde" e "bem-estar"!

Resista! Corra! Abaixo a ditadura!  
A luta tem um símbolo: FRITURA!



Mattoso, Glauco. *Panacea: sonetos colaterais*. São Paulo: Nankin, 2000. p. 105.

#### VOCABULÁRIO DE APOIO

**Gestapo:** polícia secreta do nazismo  
**nazi:** nazista

#### Sobre os textos

- Os três primeiros poemas têm como tema a morte. Comente como cada autor trabalha esse tema.
- A poesia de Paulo Leminski guarda em si alguns dos valores presentes no período da Contracultura. Tomando como ponto de partida a leitura do poema "lápide 1", quais seriam esses valores?
- O poema de Glauco Mattoso se autocalifica como soneto.
  - Quais são as características dessa forma poética presentes no poema?
  - Quanto à divisão dos versos em estrofes, o poema não segue a forma tradicional do soneto. Por quê?
  - Essa mesma divisão estrófica foi utilizada por Glauco Mattoso em outros sonetos, que ele nomeou como "paulindrômicos", aludindo ao poeta Paulo Henrique Britto. Esse tipo de poema remete ao conceito de palíndromo: palavra, frase ou número que pode ser lido igualmente de trás para a frente. Qual é a relação dessa divisão estrófica com o palíndromo?
- Na segunda estrofe do texto 4, há um jogo de significados com a palavra *regime*.
  - Qual é esse jogo?
  - Qual é o efeito de sentido obtido por meio desse recurso?
- Você concorda com a opinião expressa pelo eu lírico no texto 4?
- O texto 4 trata de um tema bastante presente no cotidiano, por meio da referência a um momento histórico marcante da história brasileira, e utiliza uma forma poética que remete a uma tradição literária bem antiga.
  - Quais são o tema contemporâneo, o momento histórico e a tradição poética?
  - Ao fazer tal mistura de referências, que reflexão esse poema sugere sobre a produção poética a partir dos anos 1960?

#### 🗨️ O QUE VOCÊ PENSA DISTO?

Durante os anos da ditadura, muitos poetas criaram maneiras alternativas para divulgar suas obras. Seus poemas circulavam em edições de jornais independentes e eram distribuídos em cópias mimeografadas ou xerocadas em eventos culturais. Era uma forma de atuação crítica em relação ao sistema de circulação de livros naquele período. Ainda hoje, vários movimentos culturais reivindicam novos modos de produção e distribuição de seus livros.



Alcides Vilela de Oliveira  
Arquivo do Arquivo

- Quais iniciativas poderiam ser tomadas para mudar a relação entre autor, leitor e obra para democratizar o acesso à literatura?

Livros do movimento cartoneiro. Surgido em 2003, na Argentina, hoje está em mais de vinte países latino-americanos, inclusive no Brasil.

### Sua leitura

A seguir, há dois sonetos atribuídos a Gregório de Matos. Leia ambos e, em seguida, responda às questões propostas.

#### Pintura admirável de uma beleza

Vês esse sol de luzes coroado?  
Em pérolas a aurora convertida?  
Vês a lua de estrelas guarnecida?  
Vês o céu de planetas adornado?

O céu desentou; vês naquele prado  
A rosa com tanto desvanecida?  
A açucena por alva presumida?  
O cravo por galá incensado?

Detra o prado; vem cá, minha adorada:  
Vês desse mar a mísera cristalina  
Em sucessivo aljôfar desatada?

Parece aos olhos ser de prata fina?  
Vês tudo isto bem? Pois tudo é nada  
À vista do teu rosto, Catarina.



Matos, Gregório de. In: *Visões*, José Miguel Jorge. *Imagens escolhidas*. São Paulo: Cultrix, 2007, p. 233.

#### Sobre o texto

- Qual é o tema desse soneto de Gregório de Matos?
- Releia as primeiras três estrofes do soneto e observe como o eu lírico menciona diferentes ambientes físicos.
  - Quais são esses ambientes?
  - Como é marcada linguisticamente a transição de um ambiente para outro? Observe o primeiro verso das estrofes 2 e 3.
  - Em qual desses ambientes se encontra o eu lírico? Justifique sua resposta com base em uma passagem do poema.
- O poema apresenta uma sequência de perguntas. Como ela contribui para o desenvolvimento do tema?
- Explique como os elementos da natureza, presentes nas perguntas do eu lírico, relacionam-se ao rosto da amada.
  - No último terceto, há o trecho "Pois tudo é nada". Qual é a figura de linguagem presente nesse trecho?
  - Comente a importância desse fragmento para a construção da "chave de ouro", isto é, o final marcante, que arremata a ideia construída ao longo do soneto.

#### FIGURAS LINGÜÍSTICAS

**epíteto:** tipo de flor  
**aljôfar:** gota de água com aspecto de pérola, cor-de-rosa  
**açucena:** variedade de sol  
**desatada:** rubor, vergonha; desmanhada  
**desvanecida:** vaidoso  
**guarnecida:** ornado  
**incensado:** alagado, encharcado  
**prado:** campo

#### Quem

##### Lobo de Mesquita

José Joaquim Ernesto Lobo de Mesquita (c. 1746-1805) foi um dos poucos nomes de destaque na música barroca brasileira. A grande maioria de seus originais se perdeu. O acervo que chegou ao nosso tempo é constituído principalmente de cópias do século XIX. O gaitista e compositor nascido no pequeno cidade de Serra (MG), sua obra é composta fundamentalmente de peças sacras em que se destacam missas, missas, ofertórios, ladainhas, cantos e arpejos. Entre os mais conhecidos, estão a *Missa em sol menor* (n. 2) e o *Offício de defuntos* (n. 2).



Técio (1783), rara partitura com o autógrafo de Lobo de Mesquita. Acervo do Museu da Música de Mariana (MG).

Decores da formosura com as pedras  
da natureza ponderados na mesma dama.

Rubi, cincha de pedras peregrina,  
Animado cristal, vira esmeralda,  
Dois safiras sobre lisa prata,  
Quem encrepado sobre prata fina.

Este o rostinho é de Catarina,  
É porque docemente obriga, e mata,  
Não livra o ser divino em ser ingrata,  
E tal a rã os corações fialmina.

Vio Fábio uma tarde transportado  
Bebendo admirações, e galhardias,  
A quem já tanto amor levantara aas:

Dize igualmente amante, e magoador:  
Ah muchacha gentil, que tal serias,  
Se sendo tão formosa não cagaras!



Menos, Gregório de. In: *Wares, José Miguel (Org.). Poemas escolhidos. São Paulo: Colares, 2007, p. 274.*

### Sobre o texto

1. Na primeira estrofe, a que são comparados respectivamente os termos rubi, perlas (pérolas), safiras, lisa prata e ouro encrepado? Qual efeito é produzido por essas comparações?
2. Comente os efeitos que a beleza de Catarina causa nos homens.
3. O segundo quarteto mantém a tônica elogiosa a Catarina? De que forma amadua o sentimento de Fábio evidenciado pelos tercetos?
4. Releia as duas últimas estrofes e comente o efeito produzido pela última fala de Fábio em relação aos demais versos.

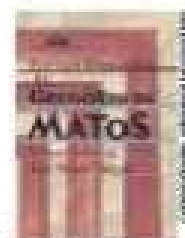
### Sobre os textos

1. Embora a temática amorosa esteja presente nos dois poemas de Gregório de Matos, qual é a diferença fundamental entre eles?
2. Que tipo de metáfora representa o rosto da amada em cada poema?
3. Gregório de Matos foi um poeta bastante versátil e engenhoso. Retome as características estudadas da obra lírica e satírica do escritor e explique por que o primeiro poema pode ser considerado um exemplo da obra lírica do poeta. Depois, explique por que o segundo texto é um exemplo ilustrativo da venena satírica de Gregório.

### 5.º

**Poemas escolhidos de Gregório de Matos**, seleção e prefácio de José Miguel Wares.  
São Paulo: Colares da Leitura, 2011.

Coletânea de poemas de Gregório de Matos organizada por José Miguel Wares, crítico, comentarista e professor de Literatura Brasileira da Universidade de São Paulo (USP). Publicado pela primeira vez em 1975, ganhou uma edição atualizada em 2011, mantendo o propósito de introduzir o estudante à leitura e produção dessa importante poeta do século XVII. Na compilação, os poemas são apresentados conforme sua temática: poemas satíricos, escatológicos, líricos e religiosos. O livro traz textos de esclarecimento, uma antologia da obra de Gregório de Matos e um breve perfil biográfico do poeta. Letado os poemas, cada edição. Depois organize, com os colegas, uma coletânea dos poemas preferidos da turma.



Capa do livro *Poemas escolhidos de Gregório de Matos*.

### Como está o texto?

ELABORADO

em: aliter

aliter:   
fronologia,   
linguagem,   
textuais

escatologia: aliter   
e com tom de   
sarcasmo

em:

Fábulo: nome

poético

concretamente

usada na língua e

que não se refere

a ninguém em

particular

fábulo: nome

direto:

direto:

estipular

galhardias

poético

muchacha: nome

poético: nome

encrepado

perseguição:

em: escatologia

escatologia

poético: poético



## Sua leitura

Você lerá agora dois poemas que partem de uma mesma temática: a identidade histórica. São duas maneiras de compreender a formação histórica de Cabo Verde.

### Texto 1

#### XI

A minha Pátria é uma montanha  
Olimpica, tamanha!  
Do seio azul do Atlântico brotada  
E aos astros com vigor arremessada  
Pelo braço potente do Criador,  
Sobranceia cem léguas em redor.

E tão alta que acima do seu cume  
Só o plaustro de Apolo coruscante,  
Só o bando estelar de águias de lume  
E a mente ousada de um Camões ou Dante!  
Como é formosa  
E majestosa  
A minha amada  
Terra natal!

Quer do Sol sob a clâmide doirada,  
Quer da Lua sob a lúcida cambraia,  
é tão formosa que não tem rival!

Além das nuvens alevantada,  
O bravo Oceano a seus pés desmaia!

Para a glória do mando fê-la Deus  
Altiva e forte, generosa e brava:

Assim foram outrora os filhos seus!  
[...]



Adriana Alves/DBR

#### VOCABULÁRIO DE APOIO

**alevantado:**  
levantado

**altivo:** majestoso

**cambraia:**  
tecido fino ou transparente

**clâmide:** manto antigo de alto valor preso ao ombro por um broche ou colocado por sobre o ombro

**coruscante:**  
que tem brilho intenso

**doirado:** dourado

**plaustro:** tipo de carro descoberto de duas rodas

**sobrancear:**  
exceder

CARDOSO, Pedro. In: ARA, L.; BARBEITOS, A.; DÁSKALOS, M. A. (Org.). *Poesia africana de língua portuguesa: antologia*. Rio de Janeiro: Lacerda, 2003. p. 123.

### Texto 2

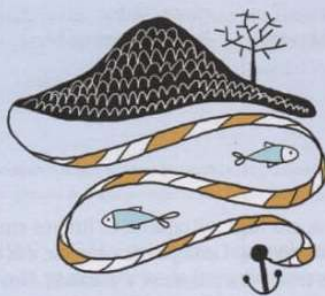
#### Herança

O meu avô escravo  
legou-me estas ilhas incompletas  
este mar e este céu.

As ilhas  
por quererem ser navios  
ficaram naufragadas  
entre mar e céu.

Agora  
aqui vivo eu  
e aqui hei-de morrer.

Meus sonhos  
de asas desfeitas pelo sol da vida  
deslocam-se como répteis sobre a areia quente  
e enroscam-se raivosos  
no cordame petrificado da fragata  
das mil partidas frustradas.



Adriana Alves/DBR

#### VOCABULÁRIO DE APOIO

**borrasca:**  
tempestade

**cordame:**  
conjunto de cabos de uma embarcação

**encarcerado:**  
preso

**legar:** deixar como herança



Ah meu avô escravo  
 como tu  
 eu também estou encarcerado  
 neste navio fantasma  
 eternamente encalhado  
 entre mar e céu.

Como tu  
 também tenho a esmola do luar  
 e por amante  
 essa mulher de bruma, universal, fugaz,  
 que vai e vem  
 passeando à beira-mar  
 ou cavalgando sobre o dorso das borrascas  
 chamando, chamando sempre,  
 na voz do vento e das ondas.

FONSECA, Aguinaldo. In: AFA, L.; BARBEITOS, A.; DASKALOS, M. A. (Org.). *Poesia africana de língua portuguesa: antologia*. Rio de Janeiro: Lacerda, 2003. p. 138-139.

### Sobre os textos

1. "A minha Pátria é uma montanha/ Olímpica, tamanha". Nesses versos que iniciam o primeiro poema, é possível ver uma referência à cultura clássica.
  - a) Explique qual é essa referência.
  - b) O que justifica a comparação entre a pátria e a referência ao clássico?
2. No poema "Herança", há também uma referência à Antiguidade Clássica nos versos "Meus sonhos/ de asas desfeitas pelo sol da vida".
  - a) A que narrativa da mitologia grega esses versos aludem? Justifique.
  - b) Considerando o sentido geral do poema, qual é a função dessa referência à cultura clássica?
3. Do ponto de vista formal, há no primeiro poema um cuidado na composição dos versos e das estrofes. Que análise é possível fazer de sua estrutura?
4. Compare e diferencie o vocabulário utilizado nos dois poemas.
5. Diferentemente do que ocorre no primeiro texto, no poema "Herança" a descrição da ilha (representação de Cabo Verde) não é feita mediante uma linguagem grandiloquente. Para cada poema, copie no caderno um exemplo que mostre o modo como cada eu lírico constrói sua visão sobre a ilha.
6. Como fica claro em uma primeira leitura, ambos os poemas têm como objeto a ilha. No primeiro, ela é vista como originária de vontades divinas; no segundo, como "herança" deixada por ancestrais, ou seja, por homens. Formule uma hipótese que justifique essa diferença.

### O QUE VOCÊ PENSA DISTO?

Ainda que, nos dias de hoje, muito se fale das raízes africanas como fundamentais para a constituição do povo brasileiro, muitas pessoas não sabem quais países africanos têm o português como língua oficial, nem sabem onde se localizam no mapa do continente.

1. Em sua opinião, por que a cultura e a história da África são motivos de preconceitos e estereótipos em nosso país?

Obra do Mestre Didi: escultor, pesquisador e sacerdote, é referência no mundo religioso afro-brasileiro e tem seu trabalho artístico reconhecido no mundo inteiro.



Obra do artista. Fotografia: ID/BR

### REPERTÓRIO

#### O funaná

A música e a dança cabo-verdianas apresentam uma diversidade considerável. Um dos tipos mais característicos é o chamado funaná (semelhante ao forró brasileiro), surgido a partir de estilos musicais portugueses introduzidos em Cabo Verde no início do século XX. Segundo algumas fontes orais, o funaná derivou-se da importação do acordeão como substituto barato aos órgãos, principalmente para a realização de liturgias religiosas; segundo outras fontes orais, a vinda do acordeão serviu de estratégia de aculturação dos povos nativos. Por muito tempo, o funaná foi um estilo de música associado às camadas menos favorecidas da população.



Jovens cabo-verdianos dançando funaná. Foto de 2007.



## ANEXO C

Caro aluno,

Neste livro, você será continuamente convidado a refletir sobre as habilidades fundamentais associadas ao desenvolvimento da linguagem: **falar, ler e escrever**.

Juntos, tomaremos contato com uma grande variedade de textos, de diferentes gêneros, para nos inspirarmos na criação e no aprimoramento de nossa própria produção; vamos ler, reler e avaliar com nossos interlocutores — o(a) professor(a), os colegas, os amigos... — os textos lidos e produzidos, os conceitos aprendidos e incorporados. Assim, texto a texto, aula a aula, iremos nos aperfeiçoando como seres capazes de linguagem e como participantes ativos do nosso mundo.

A *leitura* e a *escrita* são, sem dúvida, um modo privilegiado de interferirmos na realidade, de interagirmos com os outros; no entanto, será importante também refletirmos a respeito da *linguagem falada*, conhecê-la melhor, ter consciência de que a *fala* e a *escrita* se complementam, não se opõem, e de que ela, a fala, constitui uma modalidade de expressão com características específicas e regras próprias.

Em *Literatura*, nosso estudo estará sempre associado às artes plásticas e privilegiará os gêneros literários fundamentais: poesia lírica e épica, crônica, conto, romance, teatro etc. Vamos comparar a produção de autores clássicos com a de escritores e poetas contemporâneos, sobretudo quando tratamos das grandes escolas literárias, cujos autores e textos alimentam nosso imaginário, ampliam nossos horizontes e aprofundam nossas formas de ver o mundo e a nós mesmos.

Em *Gramática*, as reflexões sobre as diferentes maneiras de falar e de escrever se desenvolverão com o estudo das estruturas que estabelecem a organização e o sentido dos textos que constituem o nosso "mundo da leitura": charges, tirinhas, piadas, anúncios publicitários, letras de música, textos jornalísticos, poemas...

Nas aulas de *Literatura*, de *Gramática* e de *Leitura e produção de textos*, desafios serão propostos e conteúdos específicos serão desenvolvidos, porém próximos entre si, pois falaremos de como se estrutura e como funciona a linguagem e dos caminhos que ela percorre na diversidade de suas possibilidades expressivas e comunicativas. Afinal, ela é o principal recurso de que dispomos para sermos de fato quem somos.

Este é o objetivo maior deste livro: que você, ao transformá-lo em seu parceiro de aprendizagens, tenha um posicionamento ativo: leia, goste, não goste; ache fácil, ache difícil; mas sempre releia, repense, reformule, persista, pois assim é que gradativamente conquistará novas habilidades de usos da linguagem, que certamente contribuirão para seu sucesso escolar, profissional e humano.

Vamos começar?

*Os autores*



# SUMÁRIO

## Literatura

### Capítulo 1 Literatura: a arte da palavra 10

#### Primeira leitura

- O tocador de alaúde, de H. M. Sorgh 11
- Interior holandês I, de Joan Miró 12
- O ouro do azul, de Joan Miró 12

#### Leitura

- O que é arte?, de H. W. Janson 13

#### Leitura

- Invasão de privacidade 14

#### Um caso limite – a fotografia 15

E mais... 15

#### A literatura 16

#### Leitura

- Andorinha 17
- As andorinhas de Antônio Nobre, de Cassiano Ricardo 17

E mais... 19

Resumindo o que você estudou 19

Atividades 19

### Capítulo 2 Literatura e realidade: representação e invenção 21

#### Primeira leitura

- Pausa, de Mario Quintana 22

#### Literatura e realidade 24

E mais... 24

#### Leitura

- rio: o ir, de Arnaldo Antunes 25

#### Forma e conteúdo 26

- Verossimilhança 26

#### Leitura

- O entendimento dos contos, de Carlos Drummond de Andrade 27

#### Funções da literatura 28

#### Leitura

- Algumas variações sobre um mesmo tema, de Mario Quintana 29
- Não há vagas, de Ferreira Gullar 30
- Profissão de fé, de Olavo Bilac 31

Resumindo o que você estudou 32

Atividades 33

### Capítulo 3 O texto literário 36

#### Primeira leitura

- Balada do amor através das idades, de Carlos Drummond de Andrade 37

E mais... 39

#### A leitura do texto literário 39

- Os níveis de leitura 40
- O texto e o leitor 41
- As expectativas do leitor 41

#### Leitura

- Dom Casmurro, de Machado de Assis
- Capítulo CXXII – O enterro 42
- Capítulo CXXIII – Olhos de ressaca 43
- Capítulo CXXIV – O discurso 43

#### Estratégias de leitura 44

#### Leitura

- A serra do Rola-Moça, de Mário de Andrade 46

E mais... 47

Resumindo o que você estudou 47

Atividades 48

### Capítulo 4 Os gêneros literários 50

#### Primeira leitura

- Soneto 2, de Tite de Lemos 51

#### Os gêneros literários 52

- As características do gênero épico ou narrativo 52

#### Leitura

- Majestic Hotel, de Sergio Faraco 54

E mais... 56

- As características do gênero lírico 57

#### Leitura

- Quando ela passa, de Fernando Pessoa 57
- As características do gênero dramático 58

#### Leitura

- Preto e Branco, de Luis Fernando Verissimo 58

E mais... 60

#### Noções de versificação 61

- Metrificação 62
- Regras básicas de metrificação e de escansão 62

Resumindo o que você estudou 64

Atividades 65



**Capítulo 5 A poesia lírica 68****Primeira leitura**

Todas as cartas de amor são..., de Álvaro de Campos 69

**A poesia lírica 70****Leitura**

Cidadezinha qualquer, de Carlos Drummond de Andrade 71

A lírica amorosa 72

**Leitura**

Cantiga de amigo, de Martim Codax 73

**E mais... 74****Leitura**

Cantiga sua partindo-se, de João Ruiz de Castelo Branco 75

**Leitura de imagem**

Um exemplo de pintura renascentista 77

A primavera, de Sandro Botticelli 77

**Leitura**

Soneto, de Luís de Camões 78

**Leitura**

Soneto, de Álvares de Azevedo 79

**Leitura**

Artes de amar, de Antonio Carlos Secchin 80

Resumindo o que você estudou 81

Atividades 81

**Capítulo 6 A crônica 84****Primeira leitura**

A moça rica, de Rubem Braga 85

**Leitura**

Para Maria da Graça, de Paulo Mendes Campos 89

**E mais... 92**

Resumindo o que você estudou 93

Atividades 93

**Capítulo 7 O conto 98****Primeira leitura**

Carolina, de Edgard Telles Ribeiro 99

**E mais... 101****Leitura**

Felicidade clandestina, de Clarice Lispector 101

**E mais... 104****Leitura**

A armadilha, de Murilo Rubião 105

Resumindo o que você estudou 108

Atividades 108

**Capítulo 8 O teatro 111****Primeira leitura**

Todo o Mundo e Ninguém, de Gil Vicente 112

**Leitura de imagem**

Hieronymus Bosch, um pintor contemporâneo de

Gil Vicente 115

O carro de feno, de Hieronymus Bosch 115

**O iniciador do teatro em língua portuguesa 116**

Características do teatro de Gil Vicente 116

Características estéticas do teatro popular 116

**Leitura**

Auto da barca do Inferno (Quadro: o Fidalgo), de Gil Vicente 117

**Outro momento seminal: o teatro de Martins****Pena 120****Leitura**

O noviço (fragmento), de Martins Pena 120

**A renovação do teatro popular no século XX 123****Leitura**

Auto da Compadecida (fragmento do ato I), de Ariano Suassuna 123

**E mais... 126**

Resumindo o que você estudou 127

Atividades 127



## Comentário

Crônicas são textos em geral leves e breves, publicados em jornais e revistas e que posteriormente podem ser reunidos em livros.

Elas são escritas para distrair e levar a pensar, por meio de um tom subjetivo e coloquial, capaz de envolver e muitas vezes emocionar o leitor.

Quanto ao assunto, as crônicas podem variar bastante. Podem basear-se em experiências vividas, experiências de que se ouviu falar ou, ainda, experiências imaginadas.

A estruturação das crônicas também apresenta diversidade: as crônicas em geral são narrativas, mas podem apresentar sequências descritivas ou dissertativas. Ou, ainda, essas sequências textuais podem ser articuladas, frequentemente com predominância da narração.

Além disso, há crônicas líricas ou sentimentais, crônicas humorísticas e crônicas reflexivas, que discutem temas políticos, existenciais e esportivos, por exemplo.

Em geral, as crônicas caracterizam-se pelo clima de "conversa entre amigos", o que as aproxima da naturalidade da fala, embora a criação deste efeito não as simplifique.

Em "A moça rica", a escolha das palavras triviais, o tom extremamente sutil, o lirismo pungente, a riqueza de imagens sensuais e afetivas e o ritmo descritivo-narrativo do texto, enfim, embalando na canoa as lembranças do passado, revelam a rara qualidade literária de Rubem Braga.

Suas crônicas foram estudadas como contos pela crítica literária justamente por apresentarem características deste gênero de narrativa ficcional.

Nelas, o escritor recria cenas do cotidiano por meio de um tipo de prosa que retoma a tradição oral, lembrando os "causos imemoriais" contados por narradores anônimos, que constituem a seiva das grandes obras literárias de todos os tempos.

Vamos, agora, ler e estudar outra crônica, das mais belas e inesquecíveis para jovens e adultos.

## LEITURA

Professor(a), para enriquecer esta abordagem, proponha a leitura ou releitura do livro *Alice no País das Maravilhas*. Em seguida, solicite a um aluno, ou a um pequeno grupo, que conte a história de Alice para, assim, serem apresentados elementos deste intertexto. Também é possível propor que se organizem em grupos, contem o episódio da história mencionado na crônica e expliquem como se relacionam (a intertextualidade).

### Para Maria da Graça

Agora, que chegaste à idade avançada de quinze anos, Maria da Graça, eu te dou este livro: **Alice no País das Maravilhas**. Este livro é doido, Maria. Isto é, o sentido dele está em ti. Escuta: se não descobrires um sentido na loucura, acabarás louca. Aprende, pois, logo de saída para a grande vida, a ler este livro como um simples manual do sentido evidente de todas as coisas, inclusive as loucas. Aprende isso a teu modo, pois te dou apenas umas poucas chaves entre milhares que abrem as portas da realidade. A realidade, Maria, é louca. Nem o Papa, ninguém no mundo, pode responder sem pestanejar à pergunta que Alice faz à gatinha: "Fala a verdade, Dinah, já comeste um morcego?". Não te espantes quando o mundo amanhecer irreconhecível. Para melhor ou pior, isso acontece muitas vezes por ano. "Quem sou eu no mundo?" Essa indagação perplexa é o lugar-comum de cada história de gente. Quantas vezes mais decifrades essa charada, tão entranhada em ti mesma como os teus ossos, mais forte ficarás. Não importa qual seja a resposta; o importante é dar ou inventar uma resposta. Ainda que seja mentira. A sozinha (esquece essa palavra feia que inventei agora sem querer) é inevitável. Foi o que Alice falou no fundo do poço: "Estou tão cansada de estar aqui sozinha!". O importante é que conseguiu sair de lá, abrindo a porta. A porta do poço! Só as criaturas humanas (nem mesmo os grandes macacos e os cães amestrados) conseguem abrir uma porta bem fechada, e vice-versa, isto é, fechar uma porta bem aberta. Somos todos tão bobos, Maria. Praticamos uma ação trivial e temos a presunção petulante de esperar dela grandes consequências. Quando Alice comeu o bolo, e não cresceu de tamanho, ficou no maior dos espantos. Apesar de ser isso o que acontece, geralmente, às pessoas que comem bolo. Maria, há uma sabedoria social ou de bolso; nem toda sabedoria tem de ser grave. A gente vive errando em relação ao próximo e o jeito é pedir desculpas sete vezes ao



dia: "Oh, I beg your pardon!". Pois viver é falar de corda em casa de enforcado. Por isso te digo, para a tua sabedoria de bolso: se gostas de gato, experimenta o ponto de vista do rato. Foi o que o rato perguntou à Alice: "Gostarias de gatos se fosse eu?". Os homens vivem apostando corrida, Maria. Nos escritórios, nos negócios, na política, nacional e internacional, nos clubes, nos bares, nas artes, na literatura, até amigos, até irmãos, até marido e mulher, até namorados, todos vivem apostando corrida. São competições tão confusas, tão cheias de truques, tão desnecessárias, tão fingindo que não é, tão ridículas muitas vezes, por caminhos escondidos, que, quando os atletas chegam exaustos a um ponto, costumam perguntar: "A corrida terminou! mas quem ganhou?" É bobice, Maria da Graça, disputar uma corrida se a gente não sabe quem venceu. Se tiveres que ir a algum lugar, não te preocupes com a vaidade fatigante de ser a primeira a chegar. Se chegares sempre aonde quiseres, ganhaste. Disse o ratinho: "Minha historia é longa e triste!" Ouvirás isso milhares de vezes. Como ouvirás a terrível variante: "Minha vida daria um romance". Ora, como todas as vidas vividas até o fim são longas e tristes, e como todas as vidas dariam romances, pois o romance é só um jeito de contar uma vida, fuge, polida mas energicamente, dos homens e mulheres que suspiram e dizem: "Minha vida daria um romance!" Sobretudo dos homens. Uns chatos, irremediáveis, Maria. Os milagres acontecem sempre na vida de cada um e na vida de todos. Mas, ao contrário do que se pensa, os melhores e mais fundos milagres não acontecem de repente, mas devagar, muito devagar. Quero dizer o seguinte: a palavra depressão cairá de moda mais cedo ou mais tarde. Como talvez seja mais tarde, prepara-te para a visita do monstro, e não te desespere ao triste pensamento de Alice: "Devo estar diminuindo de novo". Em algum lugar há cogumelos que nos fazem crescer novamente. E escuta essa parábola perfeita: Alice tinha diminuído tanto de tamanho que tomou um camundongo como hipopótamo. Isso acontece muito, Mariazinha. Mas não sejamos ingênuos, pois o contrário também acontece. E é um outro escritor inglês que nos fala mais ou menos assim: o camundongo que expulsamos ontem passou a ser hoje um terrível rinoceronte. É isso mesmo. A alma da gente é uma máquina complicada que produz durante a vida uma quantidade imensa de camundongos que parecem hipopótamos e de rinocerontes que parecem camundongos. O jeito é rir no caso da primeira confusão e ficar bem disposto para enfrentar o rinoceronte que entrou em nossos domínios disfarçado de camundongo. E como tomar o pequeno por grande e o grande por pequeno é sempre meio cômico, nunca devemos perder o bom humor. Toda pessoa deve ter três caixas para guardar humor: uma caixa grande para o humor mais ou menos barato que a gente gasta na rua com os outros; uma caixa média para o humor que a gente precisa ter quando está sozinho, para perdoares a ti mesma, para rires de ti mesma; por fim, uma caixinha preciosa, muito escondida, para as grandes ocasiões. Chamo de grandes ocasiões os momentos perigosos em que estamos cheios de dor ou de vaidade, em que sofremos a tentação de achar que fracassamos ou triunfamos, em que nos sentimos umas drogas ou muito bacanas. Cuidado, Maria, com as grandes ocasiões. Por fim, mais uma palavra de bolso: às vezes uma pessoa se abandona de tal forma ao sofrimento, com tal complacência, que tem medo de não poder sair de lá. A dor também tem o seu feitiço, e este se vira contra o enfeitado. Por isso Alice, depois de ter chorado um lago, pensava: "Agora serei castigada, afogando-me em minhas próprias lágrimas". Conclusão: a própria dor deve ter a sua medida: é feio, é imodesto, é vão, é perigoso ultrapassar a fronteira da nossa dor, Maria da Graça.

PARA MARIA DA GRAÇA — In: **O Amor Acaba**, de Paulo Mendes Campos, Companhia das Letras, São Paulo; © by herdeiros de Paulo Mendes Campos.

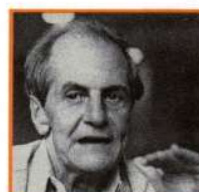


Foto: Gabriel/Estúdio Continente/INE

#### **Paulo Mendes Campos (1922-1999)**

Poeta, tradutor e cronista de primeira grandeza, Paulo Mendes Campos nasceu em Belo Horizonte. Nos anos 1940, participou ativamente de uma geração literária que se destacou em nossa literatura. O grupo mineiro a que também pertenceram Fernando Sabino, Otto Lara Resende, Heli Pellegrino, João Etienne Filho e Murilo Rubião. No Rio de Janeiro, para onde se radicou, colaborou em vários jornais, por meio de uma prosa cuja busca obsessiva pelo instante mais precioso invariavelmente encontra a poesia. Entre seus livros, destaca-se **O Amor acaba – Crônicas líricas e existenciais** (1999).

## Em tom de conversa

- Esta crônica parece com qual outro gênero textual? Justifique.  
A crônica "Para Maria da Graça" parece com uma dedicatória, pois é oferecida a uma menina que fez quinze anos, Maria da Graça.
- Qual a finalidade dessa crônica?  
Parece funcionar como um guia de leitura do livro que veio junto, **Alice no País das Maravilhas**, e, ao mesmo tempo, um guia de leitura da própria vida.
- Na crônica, os intertextos exemplificam ideias, noções que o narrador quer dizer a Maria da Graça sobre a vida. Escolha um de que você goste. *Resposta pessoal.*
- Não há parágrafos na crônica. Elabore uma hipótese para justificar esse fato.
- Considerando que há crônicas líricas ou sentimentais, crônicas humorísticas e crônicas reflexivas, que discutem temas políticos, existenciais e esportivos, por exemplo, como você classifica a crônica "Para Maria da Graça"? Por quê?  
A crônica pode ser classificada reflexiva, considerando que o tema nela desenvolvido é existencial ou metafísico, pois trata de aspectos da vida.

## Releitura

Escreva  
no caderno

- A crônica, dado seu caráter reflexivo, existencial, desenvolve-se associando lições ou ensinamentos sobre a vida com passagens do livro **Alice no País das Maravilhas**, que servem como argumentos. Leia os trechos a seguir (**a**, **b** e **c**) e, em seu caderno, associe cada um deles aos argumentos indicados em **I**, **II** e **III**:
  - "Aprende, pois, logo de saída para a grande vida, a ler este livro como um simples manual do sentido evidente de todas as coisas, inclusive as loucas".
  - "Aprende isso a teu modo, pois te dou apenas umas poucas chaves entre milhares que abrem as portas da realidade".
  - "Nem o Papa, ninguém no mundo, pode responder sem pestanejar à pergunta que Alice faz à gatinha: 'Fala a verdade, Dinah, já comeste um morcego?'"
  - O significado do livro, para o narrador. *I. "Aprende, pois, logo de saída para a grande vida, a ler este livro como um simples manual do sentido evidente de todas as coisas, inclusive as loucas".*
  - O significado que lhe é possível transmitir. *II. "Aprende isso a teu modo, pois te dou apenas umas poucas chaves entre milhares que abrem as portas da realidade".*
  - Uma passagem do livro que exemplifica o que foi dito. *III. "Fala a verdade, Dinah, já comeste um morcego?"*
- Releia o trecho entre as linhas 9 a 11 e observe estas frases: "Não te espantes quando o mundo amanhecer irreconhecível" e "Quem sou eu no mundo?". Em sua opinião, qual o sentido de cada uma delas?
- No trecho "Pois viver é falar de corda em casa de enforcado" há uma expressão idiomática — **falar de corda em casa de enforcado**. Considerando o contexto da crônica, como você interpreta esta expressão? Comece explicando a função de **pois**.

2. *Resposta pessoal.* Professor(a), aceite a resposta dos alunos desde que coerente com o contexto da crônica. Propicie uma discussão sobre as duas frases considerando que na frase "Não te espantes quando o mundo amanhecer irreconhecível", o narrador está referindo-se aos momentos de estranheza, "sozinhos", tristeza, por exemplo, já na frase "Quem sou eu no mundo?", menciona a pergunta mais importante na vida de todo ser humano, aquela de que não devemos fugir e que nos torna mais fortes, quando procuramos respondê-la.

3. **Pois** tem a função de causa e retoma a afirmação de que "A gente vive errado em relação ao próximo e o jeito é pedir desculpas sete vezes ao dia", justamente porque sabemos pouco da vida em relação à experiência de vivê-la, pois viver é delicado, é perigoso e faz recordar situações tristes, assim como "falar de corda em casa de enforcado" suscita recordações tristes.

### NAVEGAR É PRECISO

A crônica "Para Maria da Graça" apresenta elementos intertextuais com a história narrada no livro **Alice no País das Maravilhas**, de Lewis Carroll. Essa mesma história foi transposta para linguagem cinematográfica. Se quiser conhecer o resultado dessa transposição, você pode assistir a esses dois filmes: **Alice no País das Maravilhas** (**Alice in Wonderland** ou **Tim Burton's Alice in Wonderland**), dirigido por Tim Burton, produção estadunidense-britânica (2010), e **Alice (Ne'co z Alenky)**, com roteiro e direção de Jan Švankmajer, produção tcheca (1988).

### FIQUE SABENDO

Quando uma obra de arte ou uma obra literária dialoga com outra, dizemos que ocorre **intertextualidade**. **Intertexto** é a presença de vestígios, partes, influências ou mesmo recortes de um texto A em um texto B.



4. Consideremos outra expressão idiomática: **se gostas de gato, experimenta o ponto de vista do rato.**

Você acha que esta expressão tem que ver com o que foi discutido na questão anterior? Por quê?

*Tem que ver, sim, pois errar em relação ao próximo significa, principalmente, não perceber seu ponto de vista, o que costumamos fazer com frequência.*

**PARA NÃO ESQUECER**

**Alegoria** é a representação de ideias, pensamentos e qualidades por meios concretos, figurados.

5. Nesta crônica, Maria da Graça está vivendo um rito de passagem, de criança para moça, e o narrador a presenteia com um livro e reflexões que pretendem ajudá-la neste momento de fronteira, por meio de alegorias e parábolas.

Agora, releia este trecho:

*Resposta pessoal. Sugestão: O que está em jogo aqui é como emocionalmente nos deixamos enganar: confundindo o pequeno com o grande, ou o inverso. Especialmente no primeiro caso, podemos sofrer desnecessariamente. O autor recomenda o humor e a coragem para superarmos essas situações. Além, o humor e a desconfiância desses exageros (confundir rinocerontes com camundongos) são os últimos ensinamentos da crônica, cujo conteúdo humano e cuja linguagem despojada se afinam para dar-lhe ao mesmo tempo leveza e densidade.*

- E escuta essa parábola perfeita: Alice tinha diminuído tanto de tamanho que tomou um camundongo como hipopótamo. Isso acontece muito, Mariazinha. Mas não sejamos ingênuos, pois o contrário também acontece. E é um outro escritor inglês que nos fala mais ou menos assim: o camundongo que expulsamos ontem passou a ser hoje um terrível rinoceronte. É isso mesmo. A alma da gente é uma máquina complicada que produz durante a vida uma quantidade imensa de camundongos que parecem hipopótamos e de rinocerontes que parecem camundongos. O jeito é rir no caso da primeira confusão e ficar bem disposto para enfrentar o rinoceronte que entrou em nossos domínios disfarçado de camundongo. E como tomar o pequeno por grande e o grande por pequeno é sempre meio cômico, nunca devemos perder o bom humor.

Interprete esta parábola, ou seja, explique o que ela significa para você.

**E MAIS...**

Você gostou da crônica? E da anterior, escrita por Rubem Braga? Converse com seus colegas a respeito de ambas (suas semelhanças e diferenças) e, com o auxílio do professor, procure outras crônicas que tratem de assuntos de seu interesse.

Lembre-se: Não há limite temático para uma crônica e elas são breves, de leitura acessível, prazerosa, muito eficazes na iniciação de bons leitores.

*Professor(a), seria interessante estimular os alunos a pesquisar crônicas no jornal, na internet, em revistas, por exemplo, e trazer o material para ler, divulgar para os colegas e inserir no mural da classe.*

**FIQUE SABENDO**

**Parábola** é uma breve narrativa em que se usam alegorias ou um conjunto estruturado de metáforas para transmitir uma lição moral.

Algumas das parábolas mais famosas são as bíblicas, especificamente as parábolas de Jesus, histórias com elementos comuns da cultura daquele tempo que tinham como objetivo ensinar preceitos de Deus.

**O QUE DIZEM OS ESPECIALISTAS**

A crônica não é um gênero maior. Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse. Portanto, parece mesmo que a crônica é um gênero menor. 'Graças a Deus', — seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para vida, que ela serve de perto, mas para a literatura [...]

Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: **PARA gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1984. v. 5.

## LEITURA

Leia agora um conto de um dos novíssimos autores que exemplifica com perfeição o tom e o estilo dos novos prosadores.

O texto exige uma leitura muito atenta às mudanças de vozes (narrador e personagens), de pontos de vista e de situações.

## Socorrinho

Moço, não, sua mão, suando, grito no semáforo, em contramão, suada, pelos carros, sobre os carros, carros, moço, não, viu sua mãe e a cidade, nervosa, avançando o meio-dia, dia de calor, calor enorme, ninguém que avista, Socorrinho, algumas buzinas, céu de gasolina, ozônio, cheiro de álcool, moço, não, parecido sonho ruim, dor de dente, comprimido, pernilongo, extração de ouvido, o ônibus elétrico, esquinas em choques, paralelepípedos, viagens que não conhece — hoje desaparecida menina de seis anos, ou sete, trajada de camiseta, sapatinhos ou chinelos, fita crespa no cabelo, azul forte ou infinito, moço, não, aquele grito franzino, miúdo, a polícia que alega estupro, magia negra, sequestro, mastiga um fósforo, a mãe de Socorrinho acende velas, incensos, chorando a Deus justa divina, justa duvidosa, viver agora o que seria se já não era, se por um descuido já se foi um dia sem ela, dois, Socorrinho, céus e preces, moço, não, Maria do Socorro Alves da Costa, mulatinha, sumiu misteriosa, diz uma testemunha que um negro levou sua filha embora, revolta da família, vizinho, jornal, televisão, igreja, depois de dois meses, moço, não, boneca, foto de batizado, festinha de bairro, tudo que pudesse trazer Socorrinho de volta para a memória, peito, o quarto morto, as horas puxando apreensão, suor, desesperança, batida de polícia em favelas, rodoviárias, botecos, matagais, tudo isso feito e desfeito, a mãe de Socorrinho ouvia boatos, silenciava à base de comprimidos, o marido já enlouquecido e internado, que miséria, agonia de cidade, moço, não, gente ruim, sem sentimento, pra que deixar sofrendo a mãe humilde, o bairro, a câmera de TV que treme aquela realidade de cão, mundo, cachorro, já noitinha de outra noite, mais outra, notícia mais nenhuma, nunca, Socorrinho desaparecida, amor quando vai embora, quando vira fé, chamado, súplica, saudade, a filha fosse devolvida, a felicidade, moço, não, gritava três meses, cinco, infinitamente, crônica policial, fichário, esquecida realidade, extrai-la do sonho para sempre, no horizonte, trajada de camiseta, sapatinhos ou chinelo, descalça, fita crespa no cabelo, azul forte ou infinito, moço, não, descaso, não escuto, moço, não, quero ir pra casa, não, moço, não, o homem arreava as calças, mais o grito, moço, não, não, Socorrinho chorava, Socorrinho esperneava, Socorrinho mais não entendia aquele mundo estranho, aquele desmaio de anjo.

FREIRE, Marcelino. **Angu de sangue**. São Paulo: Ateliê, 2000. p. 47-49.



Capa de *Angu de sangue*, de Marcelino Freire. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.



1. b) O primeiro ponto de vista é o da personagem principal, Socorrinho. A menina protagoniza e, portanto, conhece os fatos principais, mas, em sua inocência, não consegue compreendê-los. O segundo é o da mãe de Socorrinho, que sofre com o desaparecimento da filha e vive o desespero do desconhecimento.

## Releitura

Escreva no caderno

2. b) A primeira sequência enumera, na ordem temporal, as reações e providências da família, após a constatação do desaparecimento de Socorrinho: o sentimento com a primeira notícia (revolta), as providências de busca (vizinhos e meios de comunicação), o apelo ao sobrenatural (igreja). A segunda sequência exprime já o desespero, após dois meses de ausência, e o desejo de manter viva na memória a imagem da menina. Portanto, entre o início da primeira e o final da segunda sequência, ocorre uma evolução dos sentimentos que vai da revolta à desesperança.

1. Extremamente sintético, o texto condensa diversas vozes e acontecimentos em um único período sintático.

2. a) Discurso indireto livre. Exemplo de trecho: “[...] gente ruim, sem sentimento, pra que deixar sofrendo a mãe humilde, o bairro, a câmera de TV que treme aquela realidade de cão, mundo, cachorro, já noitinha de outra noite, mais outra, notícia mais nenhuma, nunca [...]”.

- a) Identifique o foco narrativo e o tipo de narrador. *Foco narrativo em 3ª pessoa, com narrador onisciente.*
  - b) O narrador focaliza os acontecimentos a partir de dois pontos de vista. Quais são eles? Explique a limitação de cada um em relação ao conhecimento e à compreensão dos fatos.
2. As diferentes vozes sucedem-se e misturam-se em um verdadeiro redemoinho, refletindo o desespero e a incapacidade de compreender dos personagens.
- a) Que tipo de discurso é utilizado pelo autor? Escolha um trecho em que o pensamento de um personagem e a voz do narrador se misturam de tal modo que não podemos distingui-los.
  - b) A narração desenvolve-se frequentemente por enumerações. Observe e interprete as duas sequências enumerativas do seguinte trecho:

[...] Maria do Socorro Alves da Costa, mulatinha, sumiu misteriosa, diz uma testemunha que um negro levou sua filha embora, revolta da família, vizinho, jornal, televisão, igreja, depois de dois meses, moço, não, boneca, foto de batizado, festinha de bairro, tudo que pudesse trazer Socorrinho de volta para a memória, peito, o quarto morto, as horas puxando apreensão, suor, desesperança [...].

3. Na primeira referência, os meios de comunicação são procurados pela família e representam uma esperança de obter notícias da menina desaparecida; na segunda, o desaparecimento é explorado com sensacionalismo, aumentando impiedosamente o sofrimento e a revolta da mãe e da família; na terceira, indireta, passado o tempo e terminada a sensação, a televisão não noticia mais o fato, e esse silêncio representa o fim da esperança.

3. Há no texto duas referências diretas e uma indireta à televisão. Explique a evolução dos sentimentos da mãe de Socorrinho em relação aos meios de comunicação.

4. A personagem principal do conto é uma menina de 6 anos.

a) No início do texto há uma sequência de imagens, aparentemente descabidas para o acontecimento terrível que a menina protagoniza: “[...] parecido sonho ruim, dor de dente, comprimido, pernilongo, extração de ouvido, o ônibus elétrico, esquinas em choques, paralelepípedos, viagens que não conhece [...]”. Interprete essa sequência de imagens e explique os sentimentos que ela exprime.

b) A personagem principal exprime-se em uma única frase: “Moço, não”. Interprete o valor expressivo dessa frase tão simples e tão curta, que se repete ao longo de todo o texto, relacionando-a às características da personagem.

5. Escreva um pequeno texto, explicando o que aconteceu com a personagem e comentando suas impressões pessoais sobre o conto.

*Resposta pessoal. Professor(a), espera-se que os alunos conclua(m) que Socorrinho provavelmente sofreu violência sexual.*

4. a) Essas imagens refletem a incapacidade de Socorrinho de compreender a natureza do perigo a que está exposta e, ao mesmo tempo, a intuição de que será submetida a sofrimentos terríveis. Embora aparentemente desconexas e descabidas, representam as piores experiências por que passou essa menina de 6 anos; portanto são imagens da dor e do medo extremo.

4. b) A frase curta e repetida exprime a pequenez da menina, sua inocência, sua incapacidade de entender e de se defender, já sugerida em seu nome diminutivo, “Socorrinho”. O tratamento que ela dá ao seu agressor — “moço” — mostra o respeito ingênuo pelo adulto e a incompreensão da violência que sofre. No final, a repetição intensifica-se e transforma-se, pela repetição do advérbio, em grito pungente de terror.

## E MAIS...

### Propaganda de leitura

O texto a seguir é um trecho de um ensaio de Leyla Perrone-Moisés. Nele a escritora destaca alguns autores que considera praticantes de uma “literatura exigente”. Escolha um desses autores e leia o livro indicado. Depois, apresente a obra aos colegas e ao(a) professor(a), fazendo uma “propaganda de leitura”. (Se preferir, leia a versão integral do ensaio na internet.)



desejos. Todo o seu ser se lhe revolucionou; o sangue gritava-lhe, reclamando o pão do amor; seu organismo inteiro protestava contra a ociosidade. E ela então sentiu bem nítida a responsabilidade dos seus deveres de mulher perante a natureza, compreendeu o seu destino de ternura e de sacrifícios, percebeu que viera ao mundo para ser mãe; concluiu que a própria vida lhe impunha, como lei indefectível, a missão sagrada de procriar muitos filhos, sãos, bonitos, alimentados com seu leite, que seria bom e abundante [...].

AZEVEDO, Aluísio. O mulato. In: LEVIN, Orna Messer (Org.). **Aluísio Azevedo**: ficção completa em dois volumes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. v. 1. p. 345-346.



Eugène Carrière. Séc. XIX. Óleo sobre tela, 61 x 46 cm. Museu d'Orsay, Paris

**indefectível**: que não falha, infalível, certo.

**Maternidade** (século XIX), pintura de Eugène Carrière.

#### TEXTO 2

[Raimundo] seria um tipo acabado de brasileiro, se não foram os grandes olhos azuis que puxara do pai. Cabelos muito pretos, lustrosos e crespos; tez morena e amulada, mas fina; dentes claros que reluziam sob a negrura do bigode; estatura alta e elegante; pescoço largo, nariz direito e fronte espaçosa. A parte mais característica de sua fisionomia eram os olhos — grandes, ramalhudos, cheios de sombras azuis; pestanas eriçadas e negras, pálpebras de um roxo vagaroso e úmido; as sobrancelhas, muito desenhadas no rosto, como a nanquim, faziam sobressair a frescura da epiderme, que, no lugar da barba raspada, lembrava os tons suaves e transparentes de uma aquarela sobre papel de arroz.

Tinha os gestos bem-educados, sóbrios, despidos de pretensão, falava em voz baixa, distintamente, sem armar ao efeito; vestia-se com seriedade e bom gosto; amava as artes, as ciências, a literatura e, um pouco menos, a política.

AZEVEDO, Aluísio. O mulato. In: LEVIN, Orna Messer (Org.). **Aluísio Azevedo**: ficção completa em dois volumes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. v. 1. p. 451-452.



Aluísio Azevedo. O mulato. 1. ed. São Paulo: L&PM, 1988.

**tez**: epiderme do rosto, cútis, pele;  
**ramalhudo**: olho que tem grandes pestanas;  
**eriçado**: arreplado, ouriçado.

## Releitura

Escreva no caderno

3. a) Os olhos azuis, os cabelos muito pretos e brilhantes, a tez fina, os dentes claros, a estatura alta e elegante, o nariz direito, a fronte espaçosa, as sobrancelhas muito desenhadas no rosto, a fresca da epiderme, os gestos sóbrios, a fala em voz baixa, o vestir-se com bom gosto, o amor pelas artes, ciência, literatura etc. Trata-se de um personagem idealizado, porque corresponde a um estereótipo de beleza, educação e virtude.

1. No texto 1, dedicado a Ana Rosa, prima de Raimundo (o mulato) que se apaixona por ele, defrontamo-nos com uma “imagem” de mulher tipicamente naturalista. Transcreva as passagens do fragmento que melhor ilustrem essa afirmação, mostrando:
  1. a) “[...] enquanto dentro dela se travava a batalha dos desejos. Todo o seu ser se lhe revolucionou; o sangue gritava-lha, reclamando o pão do amor; seu organismo protestava contra a ociosidade.”
  1. b) “E ela então sentiu bem nítida a responsabilidade dos seus deveres de mulher perante a natureza, compreendeu o seu destino de ternura e de sacrifícios, percebeu que viera ao mundo para ser mãe [...].”
2. Que expressão do texto 1 nos faz compreender o caráter determinista, isto é, de irrevogável determinação pela força da natureza, da concepção naturalista sobre a mulher? “[...] concluiu que a própria vida lhe impunha, como lei inflexível, a missão sagrada de procriar muitos filhos [...].”
3. No texto 2, dedicado a descrever Raimundo, temos uma descrição que se aproxima do idealismo romântico.
  - a) Que características do personagem permitem-nos vê-lo como objeto de idealização? Por quê?
  - b) Identifique a única passagem do fragmento que se refere ao fato de Raimundo ser mulato.
  - c) Como essa característica é relativizada ao longo da mesma passagem? 3. b) “[...] tez morena e amulata [...].”

Essa característica é relativizada por meio da conjunção **mas**, que parece corrigir a afirmação anterior, destacando a finura da tez de Raimundo.

## LEITURA

Leia agora algumas descrições de personagens da obra **O cortiço**, de Aluísio Azevedo.

### TEXTO 1

Maldita preta dos diabos! Era ela o único defeito, o senão, de um homem tão importante e tão digno!

Agora, não se passava um domingo sem que o amigo de Bertoleza fosse jantar à casa do Miranda. Iam juntos ao teatro. João Romão dava o braço à Zulmira, e, procurando galanteá-la e mais ao resto da família, desfazia-se em obséquios brutais e dispendiosos, com uma franqueza exagerada que não olhava gastos. Se tinham de tomar alguma coisa, ele fazia vir logo três, quatro garrafas ao mesmo tempo, pedindo sempre o triplo do necessário e acumulando compras inúteis de doces, flores e tudo o que aparecia. Nos leilões das festas de arraial era tão feroz a sua febre de obsequiar a gente do Miranda, que nunca voltava para casa sem um homem atrás, carregado com os mimos que o vendeiro arrematava.



Editora Garnier

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Nobel, 2009. p. 199.

### TEXTO 2

E Bertoleza bem que compreendia tudo isso e bem que estranhava a transformação do amigo. Ele ultimamente mal se chegava para ela e, quando o fazia, era com tal repugnância, que antes não o fizesse. A desgraçada muita vez sentia-lhe cheiro de outras mulheres, perfumes de cocotes estrangeiras, e chorava em segredo, sem ânimo de reclamar os seus direitos.



Na sua obscura condição de animal de trabalho, já não era amor o que a mísera desejava, era somente confiança no amparo da sua velhice, quando de todo lhe faltassem as forças para ganhar a vida. E contentava-se em suspirar no meio de grandes silêncios durante o serviço de todo o dia, covarde e resignada, como seus pais que a deixaram nascer e crescer no cativo. Escondia-se de todos, mesmo da gentinha do frege e da estalagem, envergonhada de si própria, amaldiçoando-se por ser quem era, triste de sentir-se a mancha negra, a indecorosa nódoa daquela prosperidade brilhante e clara.

E, no entanto, adorava o amigo; tinha por ele o fanatismo irracional das caboclas do Amazonas pelo branco a que se escravizam, dessas que morrem de ciúmes, mas que também são capazes de matar-se para poupar ao seu ídolo a vergonha do seu amor. O que custava aquele homem consentir que ela, uma vez por outra, se chegasse para junto dele? Todo o dono, nos momentos de bom humor, afaça o seu cão...

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Nobel, 2009. p. 199.

## ◆ Releitura

Escreva no caderno

1. b) "João Romão [...] desfazia-se em **obséquios brutais e dispendiosos**, com uma **franqueza exagerada** que não olhava gastos. [...] Nos leilões das festas de arraial era tão **feroz** a sua **febre de obsequiar a gente do Miranda**, que nunca voltava para casa sem um homem atrás, carregado com os mimos que o **vendeiro arrematava**".

1. Os textos **1** e **2** aproximam-se do desfecho de **O cortiço**, quando João Romão já "refinou" a própria aparência, além de ampliar e modernizar a sua estalagem. Entre outras reformas, nela construiu um sobrado para uso pessoal, "mais alto e mais vistoso" que o do Miranda, com quem agora quer se aliar, a fim de adquirir um título de nobreza e consolidar sua ascensão. No entanto, há um empecilho a ser suprimido: Bertoleza.
  1. a) O período é irônico porque a expressão "Maldita preta dos diabos!", dita ou pensada enfaticamente por João Romão, não permite uma leitura "séria" dos atributos conferidos pelo narrador ao personagem: "um homem tão importante e tão digno".
- a) O texto **1** começa mostrando o ponto de vista de João Romão a respeito de Bertoleza e o modo como o narrador o caracteriza, agora que sua ascensão consolidou-se. Comente o período inicial e aponte a razão pela qual podemos considerá-lo irônico.
- b) No segundo parágrafo do texto **1**, há passagens que denunciam a farsa do suposto refinamento de João Romão, em sua convivência com a noiva Zulmira e a família dela. Identifique as palavras ou expressões que realçam a grosseria do personagem nessas passagens.
2. O texto **2** é dedicado ao ponto de vista de Bertoleza diante da transformação de João Romão. Observe que o narrador analisa os sentimentos e pensamentos da personagem por meio de duas vertentes: uma de caráter naturalista, marcada pelo determinismo biológico, e outra de caráter social, que remete a características específicas da História do Brasil.
  - a) Explique por que as duas passagens a seguir concernem à vertente naturalista, justificando sua escolha.
    - "Na sua obscura condição de animal de trabalho [...]" O trecho exemplifica a redução do humano à condição animal, própria do Naturalismo.
    - "E, no entanto, adorava o amigo; tinha por ele o fanatismo irracional das caboclas do Amazonas pelo branco a que se escravizam, dessas que morrem de ciúmes, mas que também são capazes de matar-se para poupar ao seu ídolo a vergonha do seu amor." O trecho exemplifica a submissão sexual da mulher ao homem, nesse caso acentuada pela teoria da superioridade da raçaariana em relação às raças mestiças.
  - b) Em "E contentava-se em suspirar no meio de grandes silêncios durante o serviço de todo o dia, covarde e resignada, como seus pais que a deixaram nascer e crescer no cativo", que característica da personagem pode ser explicada socialmente, tendo em vista a História do Brasil? A característica é a condição de escrava da personagem.
  - c) Comente por que podemos considerar irônica a antítese apresentada a seguir, tendo em vista a temática desenvolvida no livro. A antítese é irônica porque as imagens "mancha negra" e "indecorosa nódoa", utilizadas para expressar o sentimento de Bertoleza de ser um objeto e não um sujeito, na verdade caracterizam a suposta "prosperidade brilhante e clara" de João Romão.

[...] triste de sentir-se a mancha negra, a indecorosa nódoa daquela prosperidade brilhante e clara.

Professor(a), ver em **Conversa com o professor**, nas **Orientações específicas** do capítulo 6, comentários sobre esta seção.

## E MAIS...

**Discussão** 1. Professor(a), discuta com os alunos a tendência naturalista de animalizar a mulher, reduzindo-a à condição de fêmea, destinada à procriação, e de atribuir às leis da natureza essa concepção.

Com base nos fragmentos lidos, discuta com seus colegas:

1. Como os naturalistas veem a mulher e como justificam essa visão?
2. Nos trechos de **O mulato**, qual dos personagens é caracterizado de forma mais verossímil, na sua opinião? *Resposta pessoal.*
3. Considerando os trechos de **O cortiço**, discuta a opinião do crítico literário Antonio Cândido sobre a atualidade dos temas tratados. *Resposta pessoal.*

[...] O cortiço de Botafogo, estendendo-se rumo à pedreira [...], é uma habitação coletiva que penetrou em todas as imaginações e sempre tirou o seu prestígio do fato de parecer uma imagem poderosa e direta da realidade. Mas em outro nível, não será também antinaturalisticamente uma alegoria do Brasil, com sua mistura de raças, o choque entre elas, a natureza fascinadora e difícil, o capitalista estrangeiro postado na entrada, vigiando, extorquindo, mandando, desprezando e participando?

Talvez a força do livro venha em parte da contaminação do plano real e do plano alegórico [...].

CÂNDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1993. p. 137.

4. Em sua opinião, é possível afirmar que existem traços do escravismo no Brasil contemporâneo? *Resposta pessoal.*

## NAVEGAR É PRECISO

Assista com seus colegas ao curta-metragem **Couro de gato**, de 1960, dirigido por Joaquim Pedro de Andrade e que faz parte do longa **Cinco vezes favela**, do Centro Popular de Cultura/UNE (1963). Nesse curta, às vésperas do Carnaval, garotos de uma favela roubam gatos para fabricantes de tamborim. Síntese de ficção e documentário, o filme narra o amor de um menino por um angorá e sua dor por ter de vender o gato. É possível encontrá-lo na internet.

Discuta com seus colegas a representação do cortiço estudada em **O cortiço**, de Aluísio Azevedo, e a apresentada neste filme, procurando explicar por quais razões ele é considerado um "poema visual".

Professor(a), ver em **Conversa com o professor**, nas **Orientações específicas** do capítulo 6, comentários sobre esta seção.

## Outros autores e obras naturalistas

Além de Aluísio Azevedo, mas com menor importância literária, há outros autores e obras representativas do estilo naturalista em nossa ficção, como Júlio Ribeiro (**A carne**), Inglês de Sousa (**O coronel Sangrado**) e Adolfo Caminha (**A normalista** e **O bom crioulo**). Raul Pompeia, como veremos, é um caso à parte, pois assimila e ao mesmo tempo transcende a tradição naturalista.

## Raul Pompeia (1863-1895)

Advogado, jornalista e artista de múltiplos talentos, Raul Pompeia, autor do romance memorialista **O Ateneu** (1888), é considerado o único escritor de seu tempo que seguiu alguns dos caminhos abertos pelo Realismo psicológico de Machado de Assis, além de conjugá-los com procedimentos naturalistas, **impressionistas**, **expressionistas** e **simbolistas**.

### O Ateneu

A dimensão autobiográfica de **O Ateneu** está ligada a um episódio traumático vivido por Raul Pompeia. Aos 10 anos tornou-se aluno de um famoso internato carioca, o Colégio Abílio, dirigido pelo Barão de Macaúbas, personalidade famosa na época por sua severidade e prepotência.

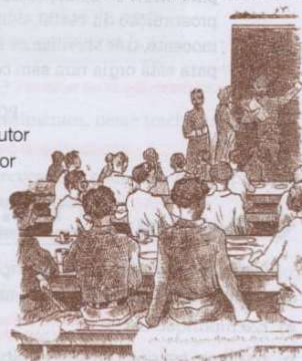


Ilustração de Raul Pompeia para a obra **O Ateneu**.

Sic. XIX. Coleção particular



## Leitura (p. 121)

O cortiço (fragmentos), de Aluísio Azevedo

### Objetivos

1. Perceber como são descritos os personagens naturalistas. 2. Reconhecer a presença do Romantismo no romance naturalista de Aluísio Azevedo (O mulato) e assim relativizar a adesão dos escritores aos estilos de que são adeptos. 3. Aprofundar o desenvolvimento da capacidade de reconhecer procedimentos expressivos e efeitos de sentido na prosa literária naturalista brasileira.

### Sugestão de procedimento

As leituras e os exercícios de releitura tanto de O mulato como de O cortiço podem ser feitos em aula, em casa ou como avaliação formal de conteúdos estudados, dependendo das intenções e necessidades do(a) professor(a).

Ressaltar a imagem de mulher tipicamente naturalista (texto 1 de O mulato) em contraposição ao caráter idealizado e romântico da descrição de Raimundo (texto 2 de O mulato). Quanto aos textos 1 e 2 de O cortiço, destacar a contraposição entre o ponto de vista de João Romão (que se ridiculariza para consolidar o sucesso financeiro com um casamento que lhe proporciona um título honorífico) e o ponto de vista de Bertoleza, a escrava, cuja submissão ao senhor pode ser relacionada à submissão da fêmea ao macho e à submissão do negro ao ariano, de acordo com o determinismo que caracteriza o estilo.

## E mais... (p. 123)

### Discussão

Na questão 1, sugerimos discutir com os alunos a tendência naturalista de animalizar a mulher, reduzindo-a à condição de fêmea, destinada à procriação, e de atribuir às leis da natureza tal concepção. Seria interessante que os alunos refletissem se ocorreram mudanças quanto a essa questão nos dias de hoje.

Na questão 2, encaminhar a discussão de modo que os alunos percebam que tanto a caracterização naturalista quanto a romântica, quando exageradas, tendem a equivaler-se e a ser pouco verossímeis, pois caem no maniqueísmo, privilegiando os tipos artificializados em detrimento da humanidade dos personagens.

Na questão 3, discutir com os alunos a ingenuidade da crença realista-naturalista no romance como transposição direta da realidade. Por mais que os escritores desses estilos pretendessem mostrá-la de forma nua e crua, sua percepção é sempre mediada pela linguagem literária, cuja principal característica é a plurissignificação, a ambiguidade, o caráter metafórico. Daí a opinião de Antonio Candido de que O cortiço pode ser interpretado não apenas como a estalagem de João Romão e seu meio de ascensão social, via exploração dos mais pobres, no Rio de Janeiro do século XIX. Ele também constitui uma alegoria, ou seja, uma interpretação simbólica do Brasil, que se mantém viva em nossos dias.

## Navegar é preciso (p. 123)

Aqui, interessa contrapor para os alunos a estética naturalista (que, contagiada pelo cientificismo determinista do século XIX, reduz o ser humano às condições ambientais e personagens-tipo) e o lirismo desse curta. Misto de documentário e drama, é considerado um "poema visual" por conciliar veracidade e lirismo, personagens coletivos e individuais e abordagem social capaz de captar sua subjetividade. Enfatizar, ainda, a beleza da combinação entre imagens e música, e sobretudo a atualidade do tema emblemático do cortiço, metonímia das desigualdades sociais ainda vigentes do Brasil.

## Outros autores e obras naturalistas (p. 123)

Este tópico compõe-se apenas de informações factuais, já que a análise mais cuidadosa desses autores e obras não tem feito parte, principalmente por falta de tempo e de espaço, do estudo de Literatura no Ensino Médio. Costumam-se privilegiar, como sabemos, os escritores e os textos mais representativos dos estilos estudados. Entretanto, sempre vale, a título de ilustração, mencionar as obras e os autores que integram nossa história literária.

## Raul Pompeia (1863-1895) — O Ateneu (p. 123)

A leitura integral de O Ateneu seria de grande proveito para os alunos. Nessa obra estranha e atormentada, misto de memórias e romance, de Realismo psicológico, Naturalismo e Impressionismo/Expressionismo/Simbolismo, temos um raro exemplo de prosa com fortes elementos poéticos e, ao mesmo tempo, de denúncia de todo um sistema educativo perverso e hipócrita. Temos, ainda, um exercício artístico que concilia introspecção profunda, indagação existencial do indivíduo a respeito de sua identidade, com caricaturas chocantes, bizarras, grotescas, como a de Aristarco, personagem ao mesmo tempo histórico e ficcional. O caráter de "romance de formação" de O Ateneu, sua riqueza artística e densidade humana destacam-no no período estudado e em nossas letras. Daí a necessidade de que os alunos enriqueçam seu repertório de leitura com essa obra.

## Leitura (p. 124)

O Ateneu (fragmentos), de Raul Pompeia

## ANEXO D



## APRESENTAÇÃO

### CARO ESTUDANTE,

**E**sta coleção foi feita especialmente para você. Com ela, você perceberá que estudar a língua portuguesa é uma atividade envolvente, dinâmica e prazerosa.

No Ensino Médio, a literatura passa a fazer parte de seu curso mais intensamente, e você vai conhecer obras de alguns dos mais significativos escritores brasileiros e de outras literaturas de língua portuguesa. Certamente vai notar que há inúmeras relações entre essas obras — os sentimentos e a realidade nelas expressos, as personagens existentes e as histórias de que participam — e a realidade que você mesmo vivencia.

A partir da análise de textos diversos — jornalísticos, biográficos, publicitários, literários, etc. —, os estudos de linguagem são propostos de uma forma que procura ser sempre a mais agradável e significativa possível. Assim, você poderá compreender as muitas relações que há entre a linguagem que se utiliza nas situações de comunicação do dia a dia e aquela que deve ser empregada nas situações mais formais. E vai saber utilizar a língua portuguesa para se exprimir da maneira mais adequada.

Para colaborar na realização dessas conquistas, esta coleção lhe oferece um conjunto de situações comunicativas que servirão de base para você e seus colegas interagirem uns com os outros, por meio da linguagem, relacionando o que já sabem com conhecimentos novos.

Ao elaborar essas situações de comunicação, procuramos organizar cada uma delas de maneira que você possa desenvolver um **percurso de aprendizagem** em cinco etapas:

- Primeiro, você lerá alguns textos a fim de desenvolver estratégias de leitura, necessárias quando é preciso compreender determinados gêneros ou tipos de texto.
- Em seguida, estudará as características desses tipos de texto para entender como se organizam, para que servem, em que situações de comunicação costumam ser utilizados.
- Depois, conhecerá obras literárias que têm relações com os textos estudados. Para ajudar você a compreender essas obras literárias, são apresentadas informações sobre seus autores, o contexto em que foram produzidas, entre outras. Assim, aos poucos, você vai desenvolver o prazer de ler esses (e outros) textos literários, temos certeza.
- As propostas de reflexão sobre a língua e a linguagem — essenciais para você aperfeiçoar sua maneira de se comunicar — constituem a quarta etapa desse processo.
- O percurso termina com atividades de produção de textos, orais e escritos, a serem realizadas individualmente ou em atividade coletiva.

Para auxiliar você e seus colegas a vencer cada etapa desse percurso, contem com a preciosa orientação do professor.

Pouco a pouco, vocês notarão que as aulas de Língua Portuguesa vão se transformar em um espaço de convívio e interação.

*Os autores*





# SUMÁRIO

<b>HISTÓRIA DA LITERATURA</b> .....	10
<b>TEXTO 1</b> <i>O amor tem disciplina?</i> (trecho), Lygia Fagundes Telles.....	10
<b>TEXTO 2</b> <i>Grande sertão: veredas</i> (trecho), João Guimarães Rosa.....	11
Estilo individual.....	11
Estilo de época.....	12
Estilo individual e estilo de época.....	14
<b>TEXTO 3</b> <i>Cabelos</i> , Cruz e Sousa.....	14
<b>TEXTO 4</b> <i>Cabelo</i> , Jorge Benjor e Arnaldo Antunes... ..	15
Período literário.....	16
Dinâmica dos estilos.....	16
Estilos de época da literatura portuguesa e da literatura brasileira.....	18
As primeiras manifestações literárias em língua portuguesa: Trovadorismo.....	19
<b>TEXTOS 5 E 6</b> <i>Cantiga da Ribeirinha</i> , Paio Soares de Taveirós.....	19
<b>TEXTO 7</b> "A dona que eu sirvo e que muito adoro", Bernardo de Bonaval.....	20
<b>TEXTO 8</b> "Ondas do mar de Vigo", Martin Codax... ..	21
<b>TEXTO 9</b> <i>Invasão proibida</i> , Elias José.....	21
Período de transição: Humanismo.....	22
<b>TEXTO 10</b> "Coração, já repousavas", Jorge de Aguiar.....	22
Classicismo.....	22
Camões e a poesia lírica.....	23
<b>TEXTO 11</b> "Amor é fogo que arde sem se ver", Luís Vaz de Camões.....	23
Camões e a poesia épica.....	24
<b>TEXTO 12</b> <i>Os lusíadas</i> (trecho), Luís Vaz de Camões.....	24
O início da literatura brasileira: literatura de informação.....	27
<b>TEXTO 13</b> A carta de Pero Vaz de Caminha (trecho), Pero Vaz de Caminha.....	27
Barroco no Brasil: surge nosso primeiro grande poeta.....	28
<b>TEXTO 14</b> <i>A Jesus Cristo Nosso Senhor</i> (soneto), Gregório de Matos.....	29
<b>TEXTO 15</b> <i>À mesma D. Ângela</i> , Gregório de Matos.....	30
<b>TEXTO 16</b> <i>Pica-Flor</i> , Gregório de Matos.....	31
<b>TEXTO 17</b> <i>Sermão vigésimo sétimo</i> (trecho), Antônio Vieira.....	32
<b>TEXTO 18</b> <i>A urgência de viver</i> , Henry Sobel.....	34
Arcadismo ou Neoclassicismo.....	34
<b>TEXTO 19</b> <i>Lira XXI</i> , Tomás Antônio Gonzaga.....	35
<b>UNIDADE 1</b>	
<b>... COMO UM ROMANCE (I)</b> .....	38
<i>Para começo de conversa</i> .....	40
<b>CAPÍTULO 1 – ROMANCE (I)</b> .....	42
<b>TEXTO 1</b> <i>Barba ensopada de sangue</i> (trecho), Daniel Galera.....	43
<b>Para entender o texto</b> .....	44
<b>As palavras no contexto</b> .....	45
<b>TEXTO 2</b> <i>A elegância do ouriço</i> (trecho), Muriel Barbery.....	47
<b>Linguagem e texto</b> .....	49
A ideia de romance. O tempo e o espaço no romance.....	51
<b>Diálogo com a literatura</b> .....	53
Romance.....	53
Como e por que surgiu o romance?.....	53
Romantismo e romantismo.....	54
Romance e Romantismo.....	55
Literatura no Romantismo brasileiro – prosa.....	56
<b>TEXTO 3</b> <i>Moreninha</i> (trecho), Joaquim Manuel de Macedo.....	57
<b>TEXTO 4</b> <i>Senhora</i> (trecho), José de Alencar.....	59
<b>TEXTO 5</b> <i>Iracema</i> (trecho), José de Alencar.....	61
<b>TEXTO 6</b> <i>Memórias de um sargento de milícias</i> (trecho), Manuel Antônio de Almeida.....	63
Características do estilo de época denominado Romantismo.....	65
<b>Língua – análise e reflexão</b> .....	67
O grupo nominal.....	67
Estrutura da oração.....	67
Sintagma nominal (I).....	68
Sintagma nominal (II).....	70
Adjunto adnominal e complemento nominal.....	70
Aposto.....	71
<b>Práticas de linguagem</b> .....	73
I. Produção oral – diálogo e interação verbal.....	73
II. Produção escrita – escrever um romance: ponto de partida.....	75



<b>CAPÍTULO 2 – ROMANCE (II)</b> .....	76
<b>TEXTO 1</b> <i>Satolep</i> (trecho), Vitor Ramil .....	77
<b>Para entender o texto</b> .....	78
<b>As palavras no contexto</b> .....	79
<b>TEXTO 2</b> <i>Os miseráveis</i> (trecho), Victor Hugo .....	80
<b>Linguagem e texto</b> .....	82
I. Ponto de vista e projeção enunciativa .....	82
II. Tipos de romance .....	83
<b>Diálogo com a literatura</b> .....	84
Poesia no Romantismo: memória e nacionalismo .....	84
Valorização do nativo .....	84
<b>TEXTO 3</b> <i>Canção do tamoio</i> , Gonçalves Dias .....	85
Valorização da natureza .....	86
<b>TEXTO 4</b> <i>Canção do exílio</i> , Gonçalves Dias .....	87
Valorização da infância .....	88
<b>TEXTO 5</b> <i>Meus oito anos</i> , Casimiro de Abreu .....	88
Valorização da morte .....	89
<b>TEXTO 6</b> <i>Se eu morresse amanhã!</i> , Álvares de Azevedo .....	90
E o amor? Também é valorizado? .....	91
<b>TEXTO 7</b> <i>Se se morre de amor!</i> , Gonçalves Dias .....	91
Figura feminina mais sensual – final do Romantismo .....	92
<b>TEXTO 8</b> <i>Adormecida</i> , Castro Alves .....	92
Valorização da causa abolicionista .....	93
<b>TEXTO 9</b> <i>O navio negreiro</i> , Castro Alves .....	94
<b>Língua – análise e reflexão</b> .....	95
I. Função sintática dos termos da oração que giram em torno do verbo .....	95
Predicação verbal e termos da oração .....	95
II. Tipos de predicado .....	103
Predicado nominal .....	103
Predicado verbal .....	104
Predicado verbo-nominal .....	104
III. Vocativo .....	106
Uso de vocativos .....	106
<b>Práticas de linguagem</b> .....	107
I. Produção oral – transcrição de texto oral .....	107
<b>TEXTO 10</b> Entrevista (transcrição de trecho), programa de rádio <i>Globo News especial</i> .....	108
<b>TEXTO 11</b> Conversa telefônica (transcrição de trecho) .....	109
II. Produção escrita – elaboração de um romance: roteiro inicial .....	112
<b>Agora é com você!</b> .....	114
<b>E a conversa ainda não terminou</b> .....	116
A vida é... como um romance .....	116
<b>O trabalho da Unidade e a autoavaliação</b> .....	118

<b>UNIDADE 2</b>	
<b>... COMO UM ROMANCE (II)</b> .....	120
<b>Para começo de conversa</b> .....	122
<b>CAPÍTULO 3 – ROMANCE (III)</b> .....	124
<b>TEXTO 1</b> <i>Capão Pecado</i> (trecho), Ferréz .....	126
<b>Para entender o texto</b> .....	128
<b>As palavras no contexto</b> .....	129
<b>TEXTO 2</b> <i>David Copperfield</i> (trecho), Charles Dickens .....	130
<b>Para entender o texto</b> .....	132
<b>Linguagem e texto</b> .....	133
Descrição e ritmo na narrativa .....	134
<b>Diálogo com a literatura</b> .....	135
A prosa no Realismo/Naturalismo (I) .....	135
<b>TEXTO 3</b> <i>O cortiço</i> (trecho), Aluísio Azevedo .....	135
O realismo e o Realismo .....	139
Diferenças entre Realismo e Naturalismo .....	142
<b>Língua – análise e reflexão</b> .....	142
I. Frase, oração e período .....	142
Frase .....	143
Período .....	144
II. Emprego da vírgula .....	145
<b>Práticas de linguagem</b> .....	147
I. Produção oral – expressões fáticas .....	147
II. Produção escrita – escrita dos capítulos do romance .....	149
<b>CAPÍTULO 4 – ROMANCE (IV)</b> .....	150
<b>TEXTO 1</b> <i>O primo Basílio</i> (trecho), Eça de Queirós .....	151
<b>Para entender o texto</b> .....	154
<b>As palavras no contexto</b> .....	155
<b>TEXTO 2</b> <i>Crime e castigo</i> (trecho), Fiódor Dostoiévski .....	157
<b>Linguagem e texto</b> .....	159
Formas de discurso relatado .....	160
Discurso indireto livre e discurso direto livre .....	161
Descrição em romance .....	164
<b>Diálogo com a literatura</b> .....	165
A prosa no Realismo/Naturalismo (II) .....	165
<b>TEXTO 3</b> <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> (trecho), Machado de Assis .....	165
<b>TEXTO 4</b> <i>Dom Casmurro</i> (trecho), Machado de Assis .....	168
<b>TEXTO 5</b> <i>Dom Casmurro</i> (trecho), Machado de Assis .....	169
<b>TEXTO 6</b> <i>O espelho</i> , Machado de Assis .....	169
Como classificar a obra de Machado de Assis? .....	175

Parnasianismo: a poesia na época realista/naturalista.....	176
<b>TEXTO 7</b> <i>Profissão de fé</i> , Olavo Bilac.....	176
<b>TEXTO 8</b> <i>Via Láctea</i> , Olavo Bilac.....	179
Poesia parnasiana brasileira.....	179
<b>Língua – análise e reflexão</b> .....	180
I. Período composto.....	180
II. Período composto por subordinação: oração subordinada adjetiva.....	182
Orações subordinadas adjetivas.....	182
III. Funções sintáticas dos pronomes relativos.....	184
Pronomes relativos e níveis de linguagem: o relativo “universal” <i>que</i> .....	186
<b>Práticas de linguagem</b> .....	187
I. Produção oral – entre o oral e a escrita: a questão da ortografia.....	187
Regras de acentuação.....	188
II. Produção escrita – reunião dos capítulos e “montagem” do romance.....	193
<i>Agora é com você!</i> .....	194
<i>E a conversa chega ao fim</i> .....	196
Lançamento do romance.....	196
<i>O trabalho da Unidade e a autoavaliação</i> .....	198
<b>UNIDADE 3</b>	
<b>ADOLESCÊNCIA</b> .....	200
<i>Para começo de conversa</i> .....	202
<b>CAPÍTULO 5 – TEXTO DE VULGARIZAÇÃO CIENTÍFICA</b> .....	204
<b>TEXTO 1</b> <i>O cérebro em nova transformação</i> , Suzana Herculano-Houzel.....	205
<b>Para entender o texto</b> .....	206
<b>As palavras no contexto</b> .....	207
<b>Linguagem e texto</b> .....	207
O texto de vulgarização científica.....	208
<b>TEXTO 2</b> <i>Animais extintos: miniatura de morcego</i> , Leandro Steiv.....	208
<b>Para entender o texto</b> .....	210
<b>As palavras no contexto</b> .....	210
<b>Diálogo com a literatura</b> .....	211
Simbolismo no Brasil.....	211
<b>TEXTO 3</b> <i>Cristais</i> , Cruz e Sousa.....	212
<b>TEXTO 4</b> <i>Violões que choram</i> , Cruz e Sousa.....	214
Características do Simbolismo.....	215
<b>TEXTO 5</b> <i>Ismália</i> , Alphonsus de Guimaraens.....	216
Augusto dos Anjos: entre o Parnasianismo e o Simbolismo.....	216
<b>TEXTO 6</b> <i>O morcego</i> , Augusto dos Anjos.....	216
<b>TEXTO 7</b> <i>Versos íntimos</i> , Augusto dos Anjos.....	218
<b>Língua – análise e reflexão</b> .....	219
I. A expressão de circunstâncias.....	219
Oração subordinada adverbial.....	219
II. A expressão do tempo por meio das orações subordinadas adverbiais temporal e proporcional.....	220
III. Expressão de simultaneidade por meio de orações adverbiais proporcionais.....	221
Uso das expressões de tempo.....	222
IV. A expressão da comparação.....	222
Conjunções comparativas e nuances de sentido.....	223
V. Conformidade.....	224
<b>Práticas de linguagem</b> .....	226
I. Produção oral – entrevista oral.....	226
II. Produção escrita – divulgação de informações científicas.....	228
<b>CAPÍTULO 6 – REPORTAGEM</b> .....	230
<b>TEXTO 1</b> <i>O perigoso flerte com as drogas na adolescência</i> , Bianca Bibiano.....	231
<b>Para entender o texto</b> .....	234
<b>As palavras no contexto</b> .....	236
<b>Linguagem e texto</b> .....	237
Reportagem.....	239
Diferenças entre notícia e reportagem.....	239
Tipos de reportagem.....	241
Características de uma reportagem.....	241
Papel social das reportagens.....	242
<b>Diálogo com a literatura</b> .....	243
Pré-Modernismo (I).....	243
Euclides da Cunha.....	243
<b>TEXTO 2</b> <i>Os sertões</i> (trecho), Euclides da Cunha.....	243
<b>TEXTO 3</b> <i>Os sertões</i> (trecho), Euclides da Cunha.....	246
Pré-Modernismo.....	247
<b>Língua – análise e reflexão</b> .....	248
Expressão de causa e consequência (I): oração subordinada adverbial causal.....	248
Conjunções e preposições que indicam causa.....	249
Expressão de causa e da consequência (II): oração subordinada adverbial consecutiva.....	252
Conjunções e preposições que indicam consequência.....	252
Outras formas de exprimir causa e consequência.....	254
<b>Práticas de linguagem</b> .....	255







## Brilhante, Adamastor

Antonio Prata

Este ano o verão demorou a chegar e parece querer compensar o atraso trabalhando dobrado. Subo a Angélica de carro e vejo um amigo a pé, pela calçada. Ele sua, bufa e resmungua qualquer coisa, provavelmente  
5 contra o sol, a gravidade, nossa condição bípede, Deus e todos os santos. Dou uma buzinação, abro o vidro, pergunto aonde vai, diz que ao fórum de Pinheiros. Vou para perto, ofereço uma carona. Ele salta pra dentro do carro e logo fico sabendo que sua infelicidade  
10 tem menos a ver com verão do que com o vizinho, um sujeito de maus bofes chamado Adamastor.

Meu amigo é educado e pacífico. Não cito seu nome, pois é réu num processo aberto pelo tal Adamastor no Tribunal de Pequenas Causas; não  
15 quero prejudicá-lo. Vamos chamá-lo de Ivo, nome que me parece adequado a um sujeito educado e pacífico. Assim como Adamastor cabe perfeitamente a um homem ignorante e agressivo — e vejam a coincidência, pois Adamastor é mesmo o nome do

vizinho, que faço questão de citar para que se cubra  
20 de infâmia. Adamastor. Adamastor. Adamastor.

Ivo mora numa casa térrea. A casa fica de lado pra rua, de frente pra um jardinzinho comprido e prum muro de quatro metros de altura. Do outro lado do muro vive o Adamastor, mas Ivo nunca se lembra  
25 disso ao abrir a porta, todas as manhãs, pois entre o Adamastor e meu amigo, além do muro, há uma enorme trepadeira, uma tela verde de 4 x 10 metros, que o próprio Ivo plantou faz uma década, e ali está a embelezar sua vista e purificar o ar da cidade. 30

Se todos tivessem trepadeiras como a do Ivo, talvez não fizesse tanto calor. Talvez o verão não demorasse a chegar nem estivesse trabalhando dobrado. Talvez ainda houvesse garoa. Talvez o mundo estivesse salvo. Mas o mundo não está salvo, há menos trepadeiras do que sujeitos feito o Adamastor que, vejam só, encasquetou que a planta deixa sua casa úmida e que o Ivo precisa arrancá-la. 35

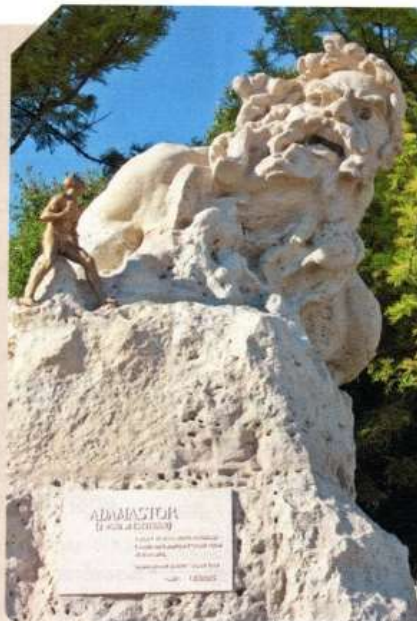
Eu disse que o Ivo era educado e pacífico. Não mintou. Quando o Adamastor apareceu, trazendo o cunhado  
40 para intimidar, meu amigo ouviu calmamente sua

Adamastor é o nome de um gigante mitológico, citado pelo poeta Luís de Camões em seu poema épico *Os lusíadas*. Nesse poema, que narra uma das primeiras viagens marítimas empreendidas pelos portugueses ao redor do continente africano, o gigante Adamastor tenta destruir os navios portugueses num dos pontos do percurso da viagem. Na mitologia dessa obra poética, Adamastor representa os perigos naturais enfrentados pelos navegadores ao longo de sua jornada. Na crônica de Antonio Prata, o nome *Adamastor* remete metaforicamente a esse gigante. Veja como Camões descreve Adamastor:

De disforme e grandíssima estatura,  
O rosto carregado, a barba **esquálida**,  
Os olhos encovados, e a postura  
Medonha e má, e a cor terrena e pálida,  
Cheios de terra e crespos os cabelos,  
A boca negra, os dentes amarelos.

**esquálido:** imundo;  
desalinhado.

CAMÕES, Luís Vaz de. *Os lusíadas*. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, [s.d].



O gigante Adamastor, em escultura de Julio Vaz Júnior (1877-1963) instalada no miradouro de Santa Catarina, em Lisboa.



queixa. Disse que ia chamar um engenheiro capaz de dizer se a trepadeira era a culpada pela umidade e, caso se confirmasse a suspeita, ele a cortaria. “É a trepadeira!”, afirmou o Adamastor, com aquele pequeno gozo sadomasoquista de quem acredita que o próprio sofrimento é fruto única e exclusivamente do prazer alheio e que, uma vez exterminada a alegria do outro, seu incômodo cessará, na triste matemática dos egoístas, onde só existe a soma zero.

Pois bem, meu amigo chamou não um nem dois, mas três engenheiros. Todos disseram, na frente do Adamastor, que a trepadeira é inocente. Que a umidade vem do chão, do lado da casa do querelante, mas Adamastor não aceita e, 15 dias atrás, ao abrir

a porta, Ivo encontrou, além da trepadeira, uma intimação judicial. Adamastor está levando a trepadeira aos tribunais. Não lhe importam a engenharia, a botânica, a lógica. O negócio é pessoal. Com seu nome de gigante e sua alma de gnomo, ele vai até o fim, até arrancar a trepadeira, até deixar o mundo um pouquinho pior e poder gozar, em sua toca úmida e abafada, o triunfo de sua mediocridade. Brilhante, Adamastor.

PRATA, Antonio. Brilhante, Adamastor. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 8 fev. 2012. Caderno Cotidiano. Disponível em: <folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/24685-brilhante-adamastor.shtml>. Acesso em: ago. 2015.



**Antonio Prata** (1977) é escritor e colunista. Publicou livros de contos e crônicas, entre eles *Meio intelectual, meio de esquerda*, de 2010, e *Nu de botas*, de 2013.



A situação apresentada nesta crônica tem como cenário a cidade de São Paulo, da qual são citados dois locais próximos ao centro: a avenida Angélica, que atravessa três importantes bairros centrais, e o bairro de Pinheiros, a oeste do centro da cidade.



Avenida Angélica, no bairro de Higienópolis, em São Paulo, em 2013.



Rua Cardeal Arcoverde, no bairro de Pinheiros, em São Paulo, em 2016.

## Para entender o texto

1 Observe se os leitores eliminam a entoação irônica nessa segunda leitura.

2 Analise as respostas. Se achar adequado, solicite pesquisa ou criação de texto em que o contexto determina entoações diferentes da mesma frase ou segmento.

3 O essencial é que os alunos percebam a relação entre escolhas textuais e intenções comunicativas do enunciador, assim como a percepção que o produtor de texto tem do possível leitor. Há uma tentativa do enunciador de fazer o enunciatário identificar-se com sua defesa da personagem protagonista, dirigindo-se imediatamente aos leitores, como se estivesse conversando com eles. O enunciador também procura, em seu texto, formar a opinião do leitor, levando-o a tomar o partido da personagem Ivo.

1 Depois da leitura do texto, o professor vai solicitar que: Resposta pessoal. Observe se a leitura dá conta da ironia existente no título da crônica.

- Cinco voluntários leiam o título da crônica com a entoação e a expressão fisionômica que considerarem adequadas ao sentido do texto.
- Os cinco voluntários anteriores preparam nova leitura da frase, mas imaginando que se trata de outro Adamastor, o qual conseguiu, com muito sacrifício, ganhar uma bolsa de estudos para o exterior.
- Converse com os colegas e o professor: comparando as duas leituras, a que conclusão você chega sobre a importância da entoação quando falamos?

2 No Capítulo 1, foi explicado que **motivo** é o evento que, numa narrativa, desencadeia a sucessão de ações. Responda no caderno: na crônica de Antonio Prata, qual evento pode ser considerado o motivo? Justifique sua resposta.

O encontro entre os dois amigos.  
Justificativa possível: é o encontro que desencadeia a história narrada e comentada na crônica.

3 Duas das personagens presentes no texto podem ser consideradas centrais — o protagonista e o antagonista.

- a) Quem são elas? Ivo e Adamastor.
- b) Por que estão em oposição uma à outra? Há uma disputa entre elas por causa da trepadeira, o que as coloca em posições antagônicas.

4 Uma das características que o enunciador atribui a Ivo é ser educado e pacífico. Vamos relacioná-la ao desenvolvimento da crônica. Responda no caderno.

- a) Que ações empreendidas por essa personagem poderiam justificar a atribuição dessa característica? A tentativa de negociar o corte da trepadeira com o vizinho Adamastor.
- b) Em pelo menos duas passagens do texto, essa característica é explicitada e reforçada. Releia os trechos:

I.

Meu amigo é educado e pacífico. Não cito seu nome, pois é réu num processo aberto pelo tal Adamastor no Tribunal de Pequenas Causas; não quero prejudicá-lo. Vamos chamá-lo de Ivo, nome que me parece adequado a um sujeito educado e pacífico. [...] (linhas 12-17)

II.

Eu disse que o Ivo era educado e pacífico. Não minto. [...] (linhas 39-40)

Em sua opinião, por que a insistência nessa característica?

Ao insistir nessa característica de Ivo, ressalta-se, por contraste, a característica de Adamastor: a truculência.

5 Em uma passagem do texto, é empregada uma forma verbal que torna evidente a presença do enunciatário (aquele a quem o texto se destina). Observe:

[...] Assim como Adamastor cabe perfeitamente a um homem ignorante e agressivo — e **vejam** a coincidência, pois Adamastor é mesmo o nome do vizinho [...] (linhas 17-20)

Pela conjugação verbal empregada, sabemos que o verbo está no plural — o que significa que o enunciador pressupõe como enunciatário mais de uma pessoa. Responda no caderno: em sua opinião, por que isso ocorre?

6 O desfecho do texto é construído com ironia. Releia-o a seguir, observando especialmente os trechos em destaque:



[...] Com seu nome de gigante e sua alma de gnomo, ele vai até o fim, até arrancar a trepadeira, até deixar o mundo um pouquinho pior e poder gozar, em sua toca úmida e abafada, o triunfo de sua mediocridade. Brilhante, Adamastor. (linhas 59-64)



Ilustrações: Anabela Eberhart/Arquivo da editora

- No caderno, explique a ironia, em destaque.
- Em sua opinião, o que leva o autor da crônica a esse desfecho irônico?

- Retome as respostas às questões anteriores desta seção e explique no caderno: o que teria motivado Antonio Prata a publicar em sua coluna no jornal um texto sobre esse assunto?

Ⓢ Aceite as respostas de seus alunos, ajudando-os a perceber que o fato narrado por Antonio Prata, embora baseado num caso particular, o da disputa entre dois vizinhos, procura chamar a atenção do leitor para a intolerância que pode surgir nas relações sociais e no convívio em ambientes urbanos.

6. a) A ironia forma-se pelo contraste entre o sentido do enunciado “[...] até deixar o mundo um pouquinho pior [...]” e o elogio que encerra a crônica, “Brilhante, Adamastor”.

6. b) Ⓢ Espera-se que os alunos percebam que a atitude irônica se deve ao fato de o autor criticar as ações empreendidas pelo vizinho — mesmo sabendo que a trepadeira não é a responsável pela umidade da casa, ele insiste em que ela seja destruída.

## As palavras no contexto

- Observe o seguinte trecho e responda às questões em seu caderno:

[...] há menos trepadeiras do que sujeitos feito o Adamastor que, vejamos só, **encasquetou** que a planta deixa sua casa úmida [...] (linhas 35-38)

- O verbo em destaque nesse trecho expressa uma atitude de Adamastor. Identifique outros verbos que expressam ações de Adamastor no texto. Copie-os em seu caderno.

- O sentido desses verbos revela que característica de Adamastor?

A prontidão para a disputa, mesmo quando não há razão para tal; sua intolerância.

- Localize no texto as seguintes expressões. Explique seu sentido e justifique seu emprego no texto. Ⓢ As respostas são apenas indicações. Verifique as respostas dos alunos para ajudá-los a construir os sentidos das expressões.

- “[...] aquele pequeno gozo sadomasoquista [...]” (linhas 45-46) Prazer em provocar sofrimento a outrem.

- “[...] na triste matemática dos egoístas, onde só existe a soma zero.” (linhas 49-50) A não aceitação de qualquer contrariedade.

- “[...] em sua toca úmida e abafada [...]” (linhas 62-63) A casa de Adamastor.

- Com base nas respostas que você deu às questões 1 e 2, explique esta expressão do texto: “Com seu nome de gigante e sua alma de gnomo [...]”.

(linhas 59-60) Ⓢ Espera-se que os alunos percebam que o autor critica a atitude de Adamastor, relacionando-o a uma criatura monstruosa (o gigante), sem sentimentos (alma pequena).

- O emprego, no mesmo contexto sintático, de duas expressões de sentidos opostos, como em “Com seu nome de gigante e sua alma de gnomo” (veja a questão anterior) constitui uma figura de linguagem chamada **antítese**. Essa figura permite, numa descrição, evidenciar por contraste determinada característica do ser descrito.

Converse com seus colegas e o professor: que imagens você colocaria lado a lado para compor uma antítese visual?

1. a) trazendo (o cunhado para) intimidar, afirmou, acredita (que o próprio sofrimento é fruto [...] do prazer alheio); (não) aceita; está levando (a trepadeira aos tribunais); vai (até o fim); arrancar (a trepadeira); deixar (o mundo um pouquinho pior); poder gozar (o triunfo de sua mediocridade)







2. Com base nos exemplos dos textos de imprensa e apoiando-se no quadro teórico anterior, comente as diferenças entre discurso direto e indireto. O discurso direto, marcado pelas aspas, é em geral empregado quando se quer criar a ilusão de que as palavras foram ditas exatamente do modo como são citadas. Um efeito de sentido dessa forma de citação é a credibilidade. Por sua vez, o discurso indireto permite brevidade na citação, já que as palavras ditas são integradas sintaticamente ao texto. Quanto aos verbos de elocução e seu emprego nos textos jornalísticos, faça seus alunos perceberem os efeitos de sentido possivelmente existentes nos exemplos por eles recolhidos a partir do emprego desses verbos.

Os verbos de elocução são usados tanto no discurso direto quanto no discurso indireto. Porém, você deve ter observado a presença de **aspas** apenas no **discurso direto**. No indireto, as palavras "ditas" se integram ao texto, geralmente por meio da conjunção *que*. Compare:

María afirmou: "O problema já está resolvido". (discurso direto)  
 María afirmou que o problema já estava resolvido. (discurso indireto)

2. Em textos jornalísticos, como notícias e reportagens de jornal ou revista, empregam-se abundantemente o discurso direto e o discurso indireto.
- Selecione revistas ou jornais de sua região e faça um inventário (uma grande lista de exemplos) de formas de discurso direto e de discurso indireto que você encontrar.
  - Anote os verbos de elocução encontrados com maior frequência nesses textos.
  - Compare sua lista com a de seus colegas e organizem, com a ajuda do professor, uma lista única desses verbos. Comparem também a forma de discurso empregada mais frequentemente.
  - Ao final do trabalho, reflitam sobre os exemplos encontrados nos textos e respondam no caderno: de que maneira o redator de uma notícia pode transformar o sentido das palavras que ele cita ao empregar esses verbos?
  - O mesmo trabalho de pesquisa e análise poderá ser feito a partir de textos ficcionais, dos gêneros que temos estudado até aqui: o conto e a crônica.

## Diálogo com a literatura

Este assunto pode ser desenvolvido de forma interdisciplinar. Veja nas Orientações Específicas do Manual do Professor as relações interdisciplinares sugeridas.

### A crônica e a literatura

Você já sabe que o texto 1, lido no início deste capítulo, é uma crônica. Nesta seção, vamos observar algumas características desse gênero, que transita tanto na esfera literária quanto na esfera jornalística.

Para dar início a esse estudo, responda no caderno às questões a seguir.

- O acontecimento apresentado na crônica de Antonio Prata é uma disputa entre dois vizinhos. Esse fato, por si só, provavelmente não seria publicado num jornal de grande circulação. Pensando nisso, responda no caderno às questões a seguir.
  - Em sua opinião, por que tal disputa não seria noticiada em um jornal?
  - Se a crônica não foi publicada pelo interesse noticioso do fato narrado, o que poderia justificar sua presença no jornal?
- Além dos trechos narrativos, há outras sequências prototípicas textuais, como a descrição, a argumentação e o diálogo. Em seu caderno explique como essas sequências aparecem na crônica.
- Você diria que os fatos narrados são puramente ficcionais ou que são baseados em eventos da realidade? Justifique sua resposta no caderno.
 

Espera-se que os alunos percebam que os fatos são baseados em eventos da realidade. Ajude-os a perceber isso citando, a propósito, as respostas dadas às questões da seção "Para entender o texto".



André Eben/Arquivo da editora

1. a) Aceite as respostas bem argumentadas. Não se espera que neste momento os alunos compreendam que um acontecimento dessa natureza não configura fato noticiável — esse assunto será devidamente tratado na Unidade 3 deste volume. Porém, se considerar conveniente, a partir das respostas a esta questão, ajude-os a perceber que, simplesmente pelo teor dos fatos apresentados, a publicação do texto não se justifica, ou seja, provavelmente não despertaria o interesse do leitor.

2. Aceite as respostas bem justificadas. A sequência argumentativa aparece nas opiniões sobre os fatos narrados. A sequência descritiva aparece nos trechos em que se descrevem as situações narradas. A sequência dialogal aparece nos trechos em discurso direto.

TEXTO 2

# Vergonha parcelada

Gregorio Duvivier

NÃO ESTRANHE se você me vir levando as mãos ao rosto no meio da rua e gritando comigo mesmo: "Não! Não, Gregorio! Por que você fez isso, cara?". Sofro de uma síndrome comum: a da vergonha parcelada. Algumas situações me causam tanto embaraço que pago por elas a vida inteira. A cada vez que uma vergonha antiga me vem à cabeça, sofro como se fosse a primeira vez que estivesse sofrendo.

Não parecem vergonhas monumentais, são 10 vergonhas ridículas — mas é isso o que faz delas monumentais. Exemplo: no aeroporto de Congonhas, pedi um café. "Carioca?" — a moça perguntou. "Sou", respondi, achando que ela queria saber minha procedência.

A moça pensou que eu tinha feito uma piadinha péssima e retribuiu. Tive vontade de me esconder debaixo dos bancos do salão de embarque pelo simples fato de que alguém no mundo tinha achado que eu era uma pessoa que faria aquele tipo de piada. Até hoje, só passo em frente à Casa do Pão de Queijo de Congonhas com uma mochila escondendo o rosto.

Outro dia, chovia a cântaros — deve fazer um bom tempo, porque faz um bom tempo que não 25 chove a cântaros. Acenava desesperadamente para

os táxis, em frente ao Shopping da Gávea. Eis que um sujeito surge e começa a fazer o mesmo, alguns passos à minha frente. Todo ser humano civilizado sabe que, a partir do momento em que uma pessoa acena para os táxis, os outros candidatos têm que se posicionar atrás dela. Na frente, nunca. Revoltado, intercedi: "Amigo, desculpa, cheguei antes". Ao que ele respondeu, humilde: "Tô chamando táxi pra você. Sou segurança do shopping". E conseguiu um táxi, e abriu a porta pra mim, e eu entrei, e ele bateu 35 a porta, e junto com a porta se abateu sobre mim o peso da miséria humana.

Encontrei um amigo de longa data. Não lembrava seu nome, e ainda hoje não lembro — talvez fosse Marcelo. Consegui disfarçar chamando o amigo de 40 brother, até que sua namorada me perguntou: "Há quanto tempo você conhece o Marcelo?". Respondi: "Desculpa, não sei de quem você tá falando". O Marcelo em questão, perplexo, me observava com um misto de tristeza pelo esquecimento e espanto 45 pela minha estupidez.

Enquanto escrevo essa crônica, algumas vezes precisei interromper a digitação para levar as mãos ao rosto e exclamar, em voz alta: "Não! Não, Gregorio! Por que você fez isso, cara?". 50

DUVIVIER, Gregorio. Vergonha parcelada. Folha de S.Paulo, 6 abr. 2015. Caderno Ilustrada, p. E5.



**Gregorio Duvivier** (1986) é ator, humorista e escritor, nascido no Rio de Janeiro (RJ). Tornou-se conhecido nacionalmente pela atuação em esquetes produzidas pelo grupo de comédia Porta dos Fundos, cujos vídeos são publicados na internet. Mantém uma seção de crônicas publicada semanalmente em um jornal de grande circulação.

O jornal tem sido há quase dois séculos o suporte mais utilizado para veicular crônicas.





4 Ao contrário da crônica de Antonio Prata (texto 1), esta (texto 2), de Gregorio Duvivier, não narra um único fato.





- Responda em seu caderno: quantos e quais fatos são narrados ao longo da crônica? Espera-se que os alunos percebam que há três pequenas histórias contadas: o episódio do café, o táxi no dia de chuva e o esquecimento do nome do amigo.
- O que parece conectar os fatos narrados uns aos outros?
- Você já passou por experiências semelhantes à apresentada na crônica, a de sentir “vergonhas parceladas”? Em caso afirmativo, relate alguma dessas situações a seus colegas. *Resposta pessoal.*

5 Em algumas passagens do texto, o enunciador se mostra explicitamente como um “eu”. Releia o trecho a seguir e responda às questões em seu caderno.

Sofro de uma síndrome comum: a da vergonha parcelada. Algumas situações me causam tanto embaraço que pago por elas a vida inteira. A cada vez que uma vergonha antiga me vem à cabeça, sofro como se fosse a primeira vez que estivesse sofrendo. (linhas 4-8)

- Que palavras explicitam o enunciador no trecho acima?
- No início da crônica há também marcas que se referem explicitamente ao enunciatário (aquele a quem se destina o texto). Localize-as.
- Em sua opinião, o que justificaria o emprego dessas formas que tornam explícito tanto o enunciador quanto o enunciatário? Que efeito de sentido elas provocam no texto?

6 Observe o comportamento do enunciador-narrador das duas crônicas lidas. Em seu caderno, faça um quadro como o modelo abaixo. Copie, em cada coluna, o(s) item(ns) adequado(s).

Brilhante, Adamastor	Vergonha parcelada
 Itens a, c, e.	 Itens a, c, e.
	

- O enunciador-narrador se projeta explicitamente na narrativa como um “eu” (a narrativa é feita em 1ª pessoa).
- O enunciador-narrador não se projeta explicitamente na narrativa como um “eu” (a narrativa é feita em 3ª pessoa).
- O enunciador-narrador parece fazer parte dos episódios que relata.
- O enunciador-narrador parece distante dos episódios que relata.
- O enunciador-narrador se identifica com o autor do texto: temos a impressão de que o próprio autor viveu o(s) fato(s) relatado(s), mesmo quando não é o protagonista dele(s).
- O enunciador-narrador não se identifica com o autor do texto: ele parece narrar uma ficção sem participar dela e sem ligação com sua vida real.

7 Há trechos do texto 2 em que as formas de discurso relatado são empregadas. Releia o texto, com atenção especial a essas formas. Depois explique a importância desse recurso na construção dos sentidos do texto.

8 Costuma-se dizer que a crônica é um gênero ligado ao relato e à representação de situações do cotidiano. De que forma a crônica de Gregorio Duvivier confirma essa ideia? Escreva em seu caderno.

4. b) A conexão é estabelecida pela ideia geral da crônica, que o cronista propõe discutir: a existência de atitudes que tomamos e das quais nos envergonhamos sempre que nos lembramos delas.

5. a) As formas verbais de primeira pessoa do singular (*sofro, pago, sofro, estivesse sofrendo*) e o emprego do pronome *me*.

5. b) No primeiro parágrafo, a forma verbal de imperativo negativo “*não estranhe*”, o pronome  *você*  e a forma verbal *vir*, exatamente no início do texto: “*Não estranhe se você me vir [...]*”.

5. c) Verifique se os alunos conseguem perceber que a expressão tanto do enunciador quanto do enunciatário, por meio de formas linguísticas explícitas, constitui um recurso de linguagem que simula o diálogo, cujo objetivo é aproximar autor e leitores. O efeito de sentido é a aproximação entre os dois, o que gera o convite à reflexão, a partir de situações do cotidiano.

7. Você pode ler o texto com os alunos para ajudá-los na identificação do discurso relatado e, ao mesmo tempo, verificar quais hipóteses eles formulam para justificar seu emprego na crônica. Os exemplos presentes no texto têm dupla função: uma delas, é revelar o processo de reflexão do próprio autor da crônica sobre a temática em questão — essa função se mostra nos trechos em que o autor explicita o diálogo consigo mesmo, como em “*Não! Não, Gregorio! Por que você fez isso, cara?*” (linha 31), a outra é tornar a narrativa das situações vivenciadas mais próxima do real (efeito de mimese) ao simular os diálogos presentes nessas situações — esse é o caso das outras ocorrências de discurso relatado na crônica.

8. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que é por meio de fatos corriqueiros, como pedir um café, chamar um táxi num dia de chuva e não se lembrar do nome de um antigo conhecido, que o autor da crônica procura levar os leitores a refletir sobre a temática central apresentada: as vergonhas parceladas.



9. Aceite todas as respostas dos alunos. Problematicize aquelas que lhe parecerem pouco argumentadas. Tenha em mente que os alunos estão em uma fase em que começam a experimentar o estudo do fenômeno literário de forma mais intensa (nos anos do Ensino Fundamental, o estudo da literatura se dá, muitas vezes, de forma mais intuitiva; no Ensino Médio é que o que define o fenômeno literário e o caráter dos gêneros que circulam na esfera literária começa a ser estudado de forma mais ativa e consciente pelos alunos). Por isso, o momento da socialização das respostas entre os alunos e da problematização feita por você será tão importante, pois poderá ajudá-los a começar a compreender melhor as características do texto literário.

9 Reúna-se com alguns colegas e pesquem em jornais, revistas, sites e publicações literárias, como coletâneas de textos literários, outros exemplos de textos que vocês considerem crônicas.

- a) Identifiquem nesses textos as características da crônica apresentadas até aqui.
- b) Nessa análise, procurem identificar características das crônicas escolhidas que, na opinião de vocês, poderiam aproximá-las da esfera jornalística, e outras que poderiam aproximá-las da esfera literária.
- c) Compartilhem o resultado da pesquisa com os colegas.
- d) Com a ajuda de seu professor, façam um registro coletivo sobre o que a classe compreendeu a respeito do gênero crônica.

Leia esta definição de crônica:

Se levar a palavra ao pé da letra e destrinchar o radical grego *chronos*, tempo, você vai chegar à aborrecida definição que o dicionário dá pra crônica: "Compilação de fatos históricos apresentados segundo a ordem de sucessão no tempo". Isso pode até ter acontecido, e quem alguns que a carta de Pero Vaz de Caminha foi nossa primeira matéria no gênero. No início da história que nos interessa, a crônica que surge na relação com a imprensa, os primeiros autores recebiam como missão escrever um relato dos fatos da semana. Eram os chamados "folhetins". Aos poucos a tarefa foi entregue a penas geniais como a de Machado de Assis, na virada para o século XX, e o gênero, sem pigarrear, sem subir à tribuna, ganhou cara própria. Passou a refletir com estilo, refinamento literário aparentemente desprezioso, o que ia pelos costumes sociais. Narrava o comportamento das tribos urbanas, o crescimento das cidades, o duelo dos amantes e tudo mais que se mexesse no caminhar da espécie sobre esse vale de lágrimas. Eis a crônica moderna [...]. Ela é a primeiríssima paixão pelas letras, através dos jornais, de um povo com pouco acesso aos livros.

Arquivo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ/Arquivo do editor



Arquivo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ/Arquivo do editor

FERREIRA DOS SANTOS, Joaquim (Org.). As cem melhores crônicas brasileiras. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. p. 16 e 20.

Folhetim em que foi publicada a última crônica da série *Ao acaso*, de Machado de Assis, no *Diário do Rio de Janeiro*, em 1865.

## Língua – análise e reflexão

**NÃO ESCREVA NO LIVRO**

A conceitualização utilizada aqui evidentemente é uma transposição didática de um corpo de conceitos complexos dos estudos linguísticos. Para mais detalhes a respeito do assunto, consulte o Manual do Professor.

1 Releia com atenção o trecho a seguir, extrato do texto 2. Enquanto lê, observe atentamente as palavras em destaque.

NÃO ESTRANHE se **você me** vir levando as mãos ao rosto no meio da rua e gritando comigo mesmo: "Não! Não, Gregorio! Por que **você** fez isso, cara?". Sofro de uma síndrome comum: a da vergonha parcelada. Algumas situações me causam tanto embaraço que pago por elas a vida inteira. A cada vez que uma vergonha antiga **me** vem à cabeça, sofro como se fosse a primeira vez que estivesse sofrendo.

- 135 Só os roçados da morte  
compensam aqui cultivar,  
e cultivá-los é fácil:  
simples questão de plantar;  
não se precisa de limpa,  
140 de adubar nem de regar;  
as estiagens e as pragas  
fazem-nos mais prosperar;

e dão lucro imediato;  
nem é preciso esperar  
pela colheita: recebe-se  
na hora mesma de semear.  
[...]

145

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1994, p. 179-182. © by Herdeiros de João Cabral de Melo Neto.

### A poesia de João Cabral de Melo Neto

O traço mais marcante da poesia de João Cabral de Melo Neto é a tentativa de desvendar os elementos concretos da realidade, que constituem um desafio para a inteligência do poeta, como se viu no texto 2. Seus poemas evitam a exposição do eu e voltam-se para o universo dos objetos, das paisagens, dos fatos, sempre guiados pela lógica, pelo raciocínio, sem recorrer ao sentimentalismo.

## II. Terceira fase do Modernismo brasileiro – prosa

Na terceira fase do Modernismo brasileiro, a prosa literária também se desenvolveu extraordinariamente. Dois dos mais significativos escritores de contos, novelas e romances dessa fase são João Guimarães Rosa e Clarice Lispector.

### João Guimarães Rosa

João Guimarães Rosa recuperou uma vertente constante em nossa literatura, o regionalismo, com um estilo radicalmente novo e uma concepção única. O conto seguinte foi escrito por esse autor, considerado por muitos críticos um dos prosadores mais originais de nossa literatura. Leia-o atentamente.

#### TEXTO 4

### Sorôco, sua mãe, sua filha

João Guimarães Rosa

- Aquele carro parara na linha de resguardo, desde a véspera, tinha vindo com o expresso do Rio, e estava lá, no desvio de dentro, na **esplanada** da estação. Não era um vagão comum de passageiros,  
5 de primeira, só que mais vistoso, todo novo. A gente reparando, notava as diferenças. Assim repartido em dois, num dos cômodos as janelas sendo de grades, feito as de cadeia, para os presos. A gente sabia que, com pouco, ele ia rodar de volta, **atrelado** ao  
10 expresso daí de baixo, fazendo parte da composição. Ia servir para levar duas mulheres, para longe, para sempre. O trem do sertão passava às 12h45m.

As muitas pessoas já estavam de ajuntamento, em beira do carro, para esperar. As pessoas não queriam poder ficar se entristecendo, conversavam, cada um **porfiando** no falar com sensatez, como  
15 sabendo mais do que os outros a prática do acontecer das coisas. Sempre chegava mais povo — o movimento. Aquilo quase no fim da esplanada, do lado do curral de em-  
20 barque de bois, antes da guarita do guarda-chaves, perto dos empilhados de lenha.

**atrelado:** preso.  
**esplanada:** terreno plano e descoberto.  
**porfiar:** discutir, debater.



25 Sorôco ia trazer as duas, conforme. A mãe de Sorôco era de idade, com para mais de uns setenta. A filha, ele só tinha aquela. Sorôco era viúvo. Afora essas, não se conhecia dele o parente nenhum.

A hora era de muito sol — o povo caçava jeito de ficarem debaixo da sombra das árvores de cedro. O carro lembrava um canoão no seco, navio. A gente olhava: nas **reluzências** do ar, parecia que ele estava torto, que nas pontas se empinava. O **borco** bojudo do telhadilho dele alumiaava em preto. Parecia coisa de invento de muita distância, sem piedade nenhuma, e que a gente não pudesse imaginar direito nem se acostumar de ver, e não sendo de ninguém. Para onde ia, no levar as mulheres, era para um lugar chamado Barbacena, longe. Para o pobre, os lugares são mais longe.

40 O Agente da estação apareceu, fardado de amarelo, com o livro de capa preta e as bandeirinhas verde e vermelha debaixo do braço. — “Vai ver se botaram água fresca no carro...” — ele mandou. Depois, o guarda-freios andou mexendo nas mangueiras de engate. 45 Alguém deu aviso: — “Eles vêm!...” Apontavam, da Rua de Baixo, onde morava Sorôco. Ele era um homenzão, brutalhudo de corpo, com a cara grande, uma barba, fiosa, encardida em amarelo, e uns pés, com alpercatas: as crianças tomavam medo dele; mais, da voz, que era quase pouca, grossa, que em seguida se afinava. 50 Vinham vindo, com o trazer da comitiva.

Aí, paravam. A filha — a moça — tinha pegado a cantar, levantando os braços, a cantiga não **vigora** 55 **va** certa, nem no tom nem no se-dizer das palavras — o nenhum. A moça punha os olhos no alto, que nem os santos e os espantados, vinha enfeitada de disparates, num aspecto de admiração. Assim com panos e papéis, de diversas cores, uma carapuça em cima dos espalhados cabelos, e **enfunada** em 60 tantas roupas ainda de mais misturas, tiras e faixas, dependuradas — virundangas: matéria de maluco. A velha só estava de preto, com um **fichu** preto, ela

batia com a cabeça nos docementes. Sem tanto que diferentes, elas se assemelhavam.

Sorôco estava dando o braço a elas, uma de cada 65 lado. Em mentira, parecia entrada em igreja, num casório. Era uma tristeza. Parecia enterro. Todos ficavam de parte, a **chusma** de gente não querendo afirmar as vistas, por causa daqueles trasmodos e despropósitos, de fazer risos, e por conta de Sorôco — para não pa- 70 recer pouco-caso. Ele hoje estava calçado de botinas, e de paletó, com chapéu grande, botara sua roupa melhor, os maltrapos. E estava **reportado** e **atalhado**, humilde. Todos diziam a ele seus respeitos, de dó. Ele respondia: — “Deus vos pague essa despesa...” 75

O que os outros se diziam: que Sorôco tinha tido muita paciência. Sendo que não ia sentir falta dessas transtornadas pobrezinhas, era até um alívio. Isso não tinha cura, elas não iam voltar, nunca mais. De antes, Sorôco aguentara de repassar tantas desgraças, de 80 morar com as duas, pelejava. Daí, com os anos, elas pioraram, ele não dava mais conta, teve de chamar ajuda, que foi preciso. Tiveram que olhar em socorro dele, determinar de dar as providências, de **mercê**. Quem pagava tudo era o Governo, que tinha mandado o carro. Por forma que, por força disso, agora iam **remir** com as duas, em hospícios. O se seguir. 85

De repente, a velha se desapareceu do braço de Sorôco, foi se sentar no degrau da escadinha do carro. — “Ela não faz nada, seo Agente...” — a voz 90 de Sorôco estava muito branda: — “Ela não acode, quando a gente chama...” A moça, aí, tornou a cantar, virada para o povo, o ao ar, a cara dela era um repouso estatelado, não queria dar-se em espetáculo, mas representava de outroras grandezas, 95 impossíveis. Mas a gente viu a velha olhar para ela, com um encanto de pressentimento muito antigo — um amor extremoso. E, principiando baixinho, mas depois puxando pela voz, ela pegou a cantar, também, tomando o exemplo, a cantiga mesma da 100



**atalhado:** indeciso, atado.  
**borco:** parte externa do que está de barriga para baixo.  
**chusma:** multidão.  
**enfunado:** inchado, cheio de.  
**fichu:** lenço de cabeça e ombros.  
**mercê:** favor, benefício, benevolência.  
**reluzência:** brilho.  
**remir:** resgatar.  
**reportado:** moderado, prudente, cauteloso.  
**vigorar:** ter sentido.



outra, que ninguém não entendia. Agora elas cantavam junto, não paravam de cantar.

Aí que já estava chegando a horinha do trem, tinham de dar fim aos **aprestes**, fazer as duas entrar para o carro de janelas **enxequetadas** de grades. Assim, num consumo, sem despedida nenhuma,

que elas nem haviam de poder entender. Nessa **diligência**, os que iam com elas, por bem-fazer, na viagem comprida, eram o Nenêgo, despachado e **animoso**, e o José Abençoado, pessoa de muita cautela, estes serviam para ter mão nelas, em toda **juntura**. E subiam também no carro uns rapazinhos, carregando as trouxas e malas, e as coisas de comer, muitas, que não iam fazer minguá, os embrulhos de pão. Por derradeiro, o Nenêgo ainda se apareceu na plataforma, para os gestos de que tudo ia em ordem. Elas não haviam de dar trabalhos.

Agora, mesmo, a gente só escutava era o **acorçoo** do canto, das duas, aquela **chirimia**, que **avocava**: que era um constado de enormes diversidades desta vida, que podiam doer na gente, sem **jurisprudência** de motivo nem lugar, nenhum, mas pelo antes, pelo depois.

Sorôco.

Tomara aquilo se acabasse. O trem chegando, a máquina manobrando sozinha para vir pegar o carro. O trem apitou, e passou, se foi, o de sempre.

Sorôco não esperou tudo se sumir. Nem olhou. Só ficou de chapéu na mão, mais de barba quadrada, surdo — o que nele mais espantava. O triste do homem, lá, **decretado, embargando-se** de poder falar algumas

**acorçoo**: alento.  
**alteado**: levantado, soerguido.  
**animoso**: corajoso.  
**aprestes**: aprontamentos; provisões.  
**avocar**: chamar a si a responsabilidade, o direito.  
**chirimia**: palavras desconexas.  
**decretado**: parado.  
**diligência**: providência; medida.  
**embargar**: reprimir, conter.  
**enxequetado**: enxadrezado.  
**juntura**: circunstância.  
**jurisprudência**: conjunto de leis.

suas palavras. Ao sofrer o assim das coisas, ele, no oco sem beiras, debaixo do peso, sem queixa, exemplo. E lhe falaram: — “O mundo está dessa forma...” Todos, no arregalado respeito, tinham as vistas neblinadas. De repente, todos gostavam demais de Sorôco.

Ele se sacudiu, de um jeito arrebatado, desacontecido, e virou, para ir-s’embora. Estava voltando para casa, como se estivesse indo para longe, fora de conta.

Mas, parou. Em tanto que se esquisitou, parecia que ia perder o de si, parar de ser. Assim num excesso de espírito, fora de sentido. E foi o que não se podia prevenir: quem ia fazer siso naquilo? Num rompido — ele começou a cantar, **alteado**, forte, mas sozinho para si — e era a cantiga, mesma, de desatino, que as duas tanto tinham cantado. Cantava continuando.

A gente se esfriou, se afundou — um instantâneo. A gente... E foi sem combinação, nem ninguém entendia o que se fizesse: todos, de uma vez, de dó de Sorôco, principiaram também a acompanhar aquele canto sem razão. E com as vozes tão altas! Todos caminhando com ele, Sorôco, e canta que cantando, atrás dele, os mais de detrás quase que corriam, ninguém deixasse de cantar. Foi o de não sair mais da memória. Foi um caso sem comparação.

A gente estava levando agora o Sorôco para a casa dele, de verdade. A gente, com ele, ia até aonde que ia aquela cantiga.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 61-64.



Arquivo O Cruzeiro/Estado de Minas/O.A. Pinna

**João Guimarães Rosa** (1908-1967) nasceu em Cordisburgo (MG). Formado em Medicina, exerceu a profissão até 1934, quando ingressou na carreira diplomática, durante a qual serviu na Alemanha, na Colômbia e na França. Estreou como ficcionista em 1946 com um livro de contos que se tornaria um marco em nossa literatura: *Sagarana*. Mas sua consagração definitiva viria dez anos depois, com o romance *Grande sertão: veredas* (1956). Contos: *Sagarana* (1946), *Corpo de baile* (1956), *Primeiras estórias* (1962), *Tutameia: terceiras estórias* (1967), *Estas estórias* (1969), *Ave, palavra* (1970). Suas obras foram traduzidas para diversos idiomas. *Corpo de baile* foi estruturado, a partir da terceira edição, em três volumes: *Manuelzão e Miguilim*, *No Urubuquaquá*, *no Pinhém* e *Noites do sertão*.



Reprodução/Editora Nova Fronteira

8. Sorôco não tinha mais condição de cuidar das duas sozinho, precisava sempre recorrer ao auxílio de outras pessoas.

9. Ajude os alunos a perceberem que esse envolvimento das demais pessoas na situação das duas mulheres sustentará a reação do povo no final do conto.

9. Após a partida do trem, Sorôco, na volta para casa, começa a cantar a cantiga das duas mulheres e a comunidade também. Ou seja, as personagens recuperam o equilíbrio à medida que aderem à manifestação de loucura das mulheres.

10. Aceite todas as respostas coerentes. *Grasso modo*, a cantiga expressava as adversidades da vida das mulheres.

11. Aceite todas as respostas coerentes. Em nossa leitura, a informação acentua a dramaticidade da partida das duas mulheres, ficando Sorôco na solidão.

Comente ainda com os alunos: "A gente sabia..." — a *gente*: coloquialismo que substitui nós; "Ninguém não entendia" — dupla negativa, construção comum no português arcaico. Mostre que Guimarães Rosa utiliza termos regionais, assim como construções sintáticas típicas da língua falada ou recuperadas do português arcaico e comuns na fala de determinadas regiões.

7. Por que as duas mulheres estavam sendo levadas para Barbacena? Responda no caderno. *Para serem internadas em um hospital psiquiátrico (hospício).*

8. Na opinião do povo, a partida dessas mulheres representava um alívio para Sorôco. Por quê?

9. Quando ambas as mulheres começam a cantar, fica evidente o desequilíbrio entre os dois grupos de personagens: essas mulheres e as demais pessoas. Nem mesmo a partida do trem resolve o mal-estar. Como o equilíbrio é reestabelecido no conto, em sua opinião?

10. Por meio da cantiga, as duas mulheres exteriorizavam seus sentimentos. Caracterize no caderno, com suas palavras, o teor dessa cantiga.

11. Que efeito o trecho "[...] não se conhecia dele o parente nenhum." (linha 28) provoca na construção da figura de Sorôco?

12. A cantiga, de início, é a expressão da loucura das mulheres. No final, assume outra função no conto. Qual? *A cantiga permite a manifestação da solidariedade do povo a Sorôco.*

13. Copie em seu caderno palavras ou expressões do texto equivalentes a:

- aglomeração de pessoas; "de ajuntamento" (linha 13)
- o povo procurava jeito; "o povo caçava jeito" (linha 29)
- olhar fixamente; "afirmar as vistas" (linhas 68-69)
- meneava a cabeça. "batia com a cabeça" (linha 63)

## A prosa de Guimarães Rosa

O ambiente rural fornece, há muito tempo, material para nossa literatura. No Romantismo, José de Alencar, Visconde de Taunay e Bernardo Guimarães produziram narrativas em que o homem e o espaço sertanejos são idealizados, em oposição ao homem da corte. No Pré-Modernismo, a realidade rural — com seus valores próprios, diferentes dos urbanos — transformou-se em matéria literária para Euclides da Cunha e Monteiro Lobato, entre outros autores. A década de 1930 foi marcada pelo romance do Nordeste, com a produção de Graciliano Ramos e de Raquel de Queirós, entre outros.

Guimarães Rosa retomou a temática e a modificou radicalmente em vários aspectos. Por exemplo, ao passo que os regionalistas incorporavam termos regionais ao texto literário, Guimarães Rosa recriou a linguagem regional de forma extremamente elaborada. Baseando-se no falar da região que serve de espaço para a narrativa, criou algumas palavras, recuperou o significado de outras, tomou emprestado termos de línguas estrangeiras, estabeleceu relações sintáticas surpreendentes. O inesperado dessa linguagem provoca surpresa no leitor.


Quanto ao processo narrativo, geralmente suas histórias concentram-se em torno de "casos" que sustentam os enredos. Em resumo: a superação dos limites regionais para atingir o universalismo expressa-se numa linguagem nova, resultante da pesquisa e do experimentalismo.

Em 1956, o lançamento de seu romance *Grande sertão: veredas* provocou impacto sem precedentes em nossa literatura. Nessa surpreendente narrativa, o escritor levou a efeito a mais radical experimentação linguística do romance brasileiro.



## Romance (III)

### PRIMEIROS PASSOS

- 1 A música popular brasileira apresenta várias tendências: bossa nova, música de protesto ou denúncia, tropicalismo, etc. Leia a letra de uma canção brasileira da década de 1970.  Se for possível, apresente o áudio da música para os alunos.

#### De frente pro crime

João Bosco e Aldir Blanc

- Tá lá o corpo  
Estendido no chão  
Em vez de rosto uma foto  
De um gol
- 5 Em vez de reza  
Uma praga de alguém  
E um silêncio  
Servindo de amém...
- O bar mais perto
- 10 Depressa lotou  
Malandro junto  
Com trabalhador  
Um homem subiu  
Na mesa do bar
- 15 E fez discurso  
Pra vereador...
- Veio o camelô  
Vender!  
Anel, cordão
- 20 Perfume barato  
Baiana  
Pra fazer  
Pastel  
E um bom churrasco
- 25 De gato  
Quatro horas da manhã



Andressa Ebert/Arquivo da editora

Baixou o santo  
Na porta-bandeira  
E a moçada resolveu  
30 Parar, e então...

Tá lá o corpo  
Estendido no chão  
Em vez de rosto uma foto  
De um gol  
35 Em vez de reza  
Uma praga de alguém  
E um silêncio  
Servindo de amém...

Sem pressa foi cada um  
40 Pro seu lado  
Pensando numa mulher  
Ou no time  
Olhei o corpo no chão  
E fechei  
45 Minha janela  
De frente pro crime...

Veio o camelô  
Vender  
Anel, cordão  
50 Perfume barato  
Baiana  
Pra fazer  
Pastel  
E um bom churrasco  
55 De gato  
Quatro horas da manhã  
Baixou o santo  
Na porta-bandeira  
E a moçada resolveu  
60 Parar, e então...

Tá lá o corpo  
Estendido no chão...



NÃO ESCREVA  
NO LIVRO !

BLANC, Aldir; BOSCO, João. De frente pro crime. Intérprete: João Bosco In: Caça à raposa. BMG/RCA: 1976. 1 CD. Faixa 2.

- 2 Em qual das tendências citadas anteriormente você enquadraria essa canção? Justifique sua resposta. Enquadra-se na música de denúncia. O poeta denuncia a condição de uma parte da população, para a qual até a morte serve como espetáculo que pode proporcionar "lucro" aos demais.
- 3 Qual é, em sua opinião, a denúncia feita na música?

3. A impossibilidade, o des-caso das pessoas diante da morte do desconhecido, que é transformada em espetáculo. Nota-se ainda, em algumas personagens, o oportunismo, ou seja, a tentativa de obter algum tipo de vantagem diante do indivíduo morto: o discurso, a venda de pastel, anel, cordão, perfume e o churrasco demonstram essa impossibilidade, falta de respeito e de solidariedade diante do cadáver estendido no chão.



Você vai ler agora um fragmento do romance *Capão Pecado*, publicado pela primeira vez em 2000, do escritor Ferréz, morador do bairro de Capão Redondo, na periferia da capital paulistana. No romance, Rael, um garoto que sonha ser escritor, é a personagem central e se apaixona por Paula, namorada do seu melhor amigo. O dia a dia do bairro e a história de outras personagens se entremeiam com essa história de amor narrada com a linguagem do gueto, de forma simples e espontânea.

TEXTO 1

## Capão Pecado

Ferréz

### Capítulo quatro

Dona Maria Bolonhese e Raulio assistiam à televisão impassíveis, somente os olhos se mexiam bruscamente.

As imagens que viam não combinavam com o que pensavam, e no interior de cada um a confusão era constante.

Ele adormeceu rápido, a esposa não notou, as luzes estavam apagadas, uma vela acesa fazia homenagem à **Padroeira**, a Santa de devoção do casal.

A casa era de toda humilde, mas não se sentiam infelizes, a não ser pelo fato de seus dois filhos, Will e Dida, nunca estarem em casa. Acharam que isso era passageiro e que com o tempo, os dois teriam mais responsabilidades, se tornariam companheiros.

Dona Maria Bolonhese não fechava os olhos, não conseguia dormir desde que voltara de **Paraisópolis**. Ela gostava de lá, mas Will havia arrumado confusão com um tal de Azeitona e esse moço para quem seu filho estava devendo. A família, pra evitar mais confusão, mudara. Dona Maria queria esquecer o assunto, começar uma vida nova, mas seu coração de mãe pressentia que algo de ruim iria acontecer.

Levantou-se, acendeu a luz da sala, ajoelhou-se e começou a rezar, pois iria se deitar. Terminou a reza, abriu os olhos e olhou para a **Padroeira**, como era seu costume todas as noites, mas sofreu um susto tremendo quando viu uma barata enorme passando entre a santa e a vela. A barata se jogou no chão e Dona Maria

correu para o armário, pegou álcool e uma caixa de fósforos, enquanto a barata subia pela perna de Raulio, que continuava dormindo pesadamente no sofá. Dona Maria jogou o chinelo na perna de Raulio, o que desequilibrou a barata, fazendo-a cair no chão novamente, só que dessa vez de bruços. Dona Maria despejou um pouco de álcool no inseto, atirou-lhe um palito de fósforos em chamas, a barata foi rapidamente incinerada e soltou um assovio antes de parar de balançar as pernas já queimadas.

Raulio acordou assustado e muito suado, perguntou o que aconteceu, e, após ouvir as explicações de sua esposa, contou que havia tido um estranho sonho, onde ele caía num abismo e uma voz que parecia a voz de seu filho mais novo, Will, o chamava.

Os dois ficaram mudos por alguns segundos e não entendiam o que estava acontecendo, e como se controlados por uma força maior, olharam ao mesmo tempo para a barata **calcinação**. Notaram algo incomum naquele inseto, a barata estava de

**calcinação**: que sofreu calcinação e está reduzido a cinzas ou a carvão.

**padroeiro**: patrono; defensor. A santa padroeira do Brasil é Nossa Senhora Aparecida.

**Paraisópolis**: nome de uma comunidade da periferia de São Paulo.



bruços e em seu corpo apareciam claramente três listras brancas. Raulio deu ordem à mulher para que pegasse um vidro; ela o fez rapidamente, e com a ajuda de uma pá de lixo Raulio pegou o inseto e o colocou num vidro de maionese, tapou e disse que iria levá-lo à casa de Pai Ixá, um velho **pai de santo** que era há muito tempo amigo da família.

Amanheceu, Rael levantou cedo, se arrumou e foi trabalhar, logo pela manhã ouviu um monte do seu patrão pela falta do dia anterior. O resto do dia foi tranquilo, entregou os pães nas escolas, serviu os clientes, lavou o **freezer** onde se colocavam os leites e foi para casa. Chegando lá, estranhou quando viu aquele monte de gente, e parecia que o movimento era em frente à sua casa. Correu, pois sabia que o povo dali só se unia pra falar mal dos outros, ou então pra ver morto. Rael corria e preferia que se tratasse do seu primeiro pensamento; mas não foi assim, Dida estava caído em frente à sua casa: estava de costas, sem o par de tênis e com uma enorme mancha de sangue nas costas. Rael se abaixou, tocou seu rosto e começou a chorar. Sua mãe insistiu para que ele entrasse, estava com medo de que o assassino achasse que Rael, por ser amigo

de Dida e Will, poderia servir de testemunha, ou então querer uma vingança. Insistiu, insistiu, mas Rael continuava abaixado chorando. Foi quando Zé Pedro, seu pai, o abraçou por trás, o levantou e o arrastou para dentro do barraco, sem muita resistência. Duas horas depois a Tático Sul chegou ao local, cobriu o corpo com um lençol pedido a uma vizinha. Ficaram comendo carniça por mais de seis horas quando o **IML** chegou e foi logo retirando o corpo. O pessoal nem estranhou o fato de os legistas não terem examinado o corpo, todos por ali já estavam acostumados com o **descaso** das autoridades.

FERRÉZ. *Capão Pecado*. São Paulo: Objetiva, 2005. p. 35-37.

**descaso:** desprezo; desatenção; desconsideração.

**IML:** Instituto Médico Legal, órgão público subordinado às secretarias estaduais de segurança pública, onde se realizam necropsias (autópsias) e laudos cadavéricos para a Polícia Científica.

**pai de santo:** chefe espiritual e administrador de um terreiro da religião candomblé ou umbanda. Também chamado de babalorixá.



*Capão Pecado* é um romance que se ambienta no bairro do Capão Redondo, periferia da zona sul da cidade de São Paulo. A narrativa, publicada pela primeira vez em 2000 pela editora Planeta, está dividida em cinco partes, cada uma delas iniciada por depoimentos de personalidades ou grupos que representam a cultura da comunidade e permeadas por fotografias que ilustram a narrativa. Para a edição de 2005, Ferréz escreve a seguinte nota: “Um livro, talvez um reflexo de uma periferia que cerca toda a cidade. Um povo que serve comida, que lava os carros, que faz a segurança, que cuida dos filhos dos ricos e que muitas vezes não tem segurança nem alimentação para os próprios filhos, e que ainda tem esperança, embora cada vez menos sonhos.”.

O paulistano **Ferréz** começou a escrever aos 12 anos de idade. Seu primeiro livro, *Fortaleza da desilusão*, foi lançado em 1997, mas foi com *Capão Pecado* que o escritor se firmou na carreira literária. A obra foi traduzida em vários países. Além de romancista e contista, Ferréz — cujo verdadeiro nome é Reginaldo Ferreira da Silva — é compositor, roteirista de cinema, colunista e conselheiro editorial. Foi indicado para vários prêmios literários. Vive com a esposa e a filha no bairro do Capão Redondo.





## Para entender o texto

Este assunto pode ser desenvolvido de forma interdisciplinar. Veja nas Orientações Específicas do Manual do Professor as relações interdisciplinares sugeridas.

1. A primeira parte do texto vai de *Dona Maria Bolonhesa e Raulio* [...] (linha 1) até [...] *amigo da família* (linha 63). A ação ocorre na noite e madrugada que antecedem o aparecimento do cadáver na rua. A segunda parte vai de *Amanheceu* [...] (linha 64) até *resistência* [...] (linhas 85 e 86). É a terceira parte, de *Duas horas depois* [...] (linha 86) até o final.

2. O narrador é onisciente porque ele sabe a história do casal, conhece suas preocupações, seus pensamentos, suas angústias e pressentimentos, o que se comprova, dentre outras, pela passagem: "As imagens que viam não combinavam com o que pensavam, e no interior de cada um a confusão era constante".

3. Resposta pessoal.

Espera-se que o aluno tenha entendido que o episódio da barata, associado ao sonho de Raulio, configura-se como uma intuição negativa do que viria a ser relatado em seguida no texto: a morte de Dida, amigo de Rael. Pode-se associá-lo ainda à insignificância com que foi encarada, pelo sistema, a morte de Dida.

4. Na justificativa, aceite as explicações dos alunos que lhe pareçam bem argumentadas e explicitem que a caracterização da casa de Dona Maria como *humilde* e a designação da casa de Rael como *barraco* são indícios dessa pobreza.

5. Espera-se que os alunos respondam que o não estranhamento quanto à atitude dos legistas pode revelar que a cena de morte violenta é um dado comum na comunidade. Ao mesmo tempo, o descaso pode revelar que não haja interesse das autoridades para resolver os casos criminais acontecidos. Você pode lembrar aos alunos que a resolução de crimes pelos departamentos investigatórios das polícias depende da coleta de dados sobre as cenas dos crimes, por exemplo. Além disso, o descaso pode indicar a desvalorização a que os habitantes da comunidade são cotidianamente submetidos. Aproveite essa questão para conversar com os alunos sobre os problemas de violência existentes no meio urbano no Brasil, de forma ampla.

6. A insistência do narrador no fato de Dona Maria orar para Nossa Senhora e a menção ao fato de Raulio levar a barata inenarrada para o exame do Pai Ixá seriam dois exemplos dessa religiosidade. Também poderia ser mencionado o caráter "premonitório" sugerido no sonho de Raulio, como elemento a compor essa atmosfera de religiosidade.

7. Aproveite essa questão para conversar com os alunos sobre essa característica comumente associada ao povo brasileiro. O sincretismo é entendido como o fato de diferentes religiões se entremearem nas relações cotidianas para compor o pano de fundo das relações dos indivíduos com a religiosidade. No texto 1 existem elementos da religião católica romana (a menção a Nossa Senhora e o próprio nome do livro, que já menciona o "pecado"), entremeados com a citação do Pai Ixá, que é um possível representante da umbanda ou do candomblé. Não fica claro no texto a qual dessas duas religiões Raulio está ligado.

128

1. O texto 1 pode ser dividido em três partes, de acordo com os marcadores temporais ou índices descritivos que contextualizam a ação. Em seu caderno, delimite essas partes e sugira um título para cada uma, empregando uma palavra ou expressão retirada da música apresentada na seção "Primeiros passos".

Análise a coerência dos títulos propostos.

2. O narrador do texto é onisciente, ou seja, aquele que sabe tudo sobre as personagens, além de diversos aspectos da história. Justifique essa afirmativa citando no caderno passagens do texto que a comprovem.

3. Em sua opinião, qual é o significado metafórico do episódio da barata, associado ao sonho de Raulio, no contexto da narrativa?

4. Leia o último parágrafo do texto. Encontre e copie no caderno uma passagem da letra da música *De frente pro crime* que descreva uma cena semelhante ao exposto nesse último parágrafo.

Espera-se que os alunos identifiquem a semelhança da cena descrita no romance com esta cena da música: "Tá lá o corpo / Estendido no chão".

5. Como você sabe, a história de *Capão Pecado* se passa numa comunidade pobre da periferia da cidade de São Paulo. Em pelo menos dois trechos do texto 1, o leitor pode ter indícios dessa realidade de pobreza. Tente localizar no texto esses indícios, e explique por que você os assinalou.

Alguns possíveis indícios são *A casa era de toda humildade...* (linha 11) e *o levantou e o arrastou para dentro do barraco* (linhas 84 e 85).

6. A exclusão social das personagens e a violência urbana também são temáticas presentes no texto e aparecem nele de forma entrelaçada.

a) De que forma a exclusão social é retratada no texto 1? Que trecho do texto indica essa exclusão?

O descaso das autoridades (linha 92) aponta para o problema da exclusão social. Pondere a adequação de outras respostas que indiquem, na superfície do texto, a exclusão social.

b) Que fato assinala o problema da violência urbana?

O assassinato de Dida em frente à casa de Rael.

c) Explique por que o trecho "O pessoal nem estranhou o fato de os legistas não terem examinado o corpo, todos por ali já estavam acostumados com o descaso das autoridades" (linhas 90-92) pode indicar que a violência faz parte do cotidiano na comunidade retratada no romance *Capão Pecado*.

7. A religiosidade aparece no texto como característica do comportamento de Dona Maria e Raulio. Indique no caderno uma atitude de cada uma dessas personagens que comprove essa afirmativa.

8. Ainda sobre o tema da religiosidade, pode-se observar uma característica frequentemente atribuída ao povo brasileiro: o sincretismo religioso.

a) Converse com seus colegas e com o professor sobre o significado de sincretismo religioso, compartilhando os conhecimentos que vocês tenham sobre esse assunto. Expliquem como essa característica aparece no texto.

b) Nas comunidades que vocês frequentam (o bairro onde moram, a escola, etc.), vocês deparam com indícios de sincretismo religioso? Conversem sobre essa questão e, com a ajuda do professor, registrem as conclusões no caderno.

c) Com base nessas conversas, formulem coletivamente, com a ajuda do professor, uma opinião a respeito do sincretismo religioso como uma das possíveis características da sociedade brasileira. Registrem as conclusões no caderno.

128

CAPÍTULO 3 ROMANCE (III)

## ANEXO E

**APRESENTAÇÃO**

Caro aluno, cara aluna,

O acesso a um vasto acervo de informações e a meios de interação e publicação de conteúdos nos impõe alguns desafios como sociedade: Como lidar com tantos dados de forma crítica, sem ser superficial? Como transformar a facilidade de acesso em conhecimentos que contribuam para a construção de um mundo mais justo, pautado por princípios éticos, pelo respeito e pela garantia de direitos de todos? Como atuar e participar desse processo de forma responsável e crítica, seja criando, divulgando, comentando ou compartilhando conteúdos?

Essas questões relacionam-se profundamente com o estudo de Língua Portuguesa, pois a linguagem está em tudo o que diz respeito à vida em sociedade. Esta obra tem, portanto, o objetivo de ajudá-la a se tornar um leitor atento do mundo e, com isso, contribuir para que você participe ativamente da construção dessa sociedade que buscamos, sendo protagonista das transformações necessárias às múltiplas realidades e contextos.

Com esse intuito, este livro traz diversas propostas de leitura, análise, investigação e produção, partindo da compreensão de que ler e produzir um texto significa ocupar um lugar social, relacionar-se com outras pessoas, posicionar-se, tomar decisões e participar de uma prática que envolve diferentes saberes.

Neste volume, algumas atividades o desafiarão a propor soluções fundamentadas para problemas da sociedade atual, engajando-o em produções ora individuais, ora coletivas; enquanto outras lhe permitirão fruir produções literárias, de modo a compartilhar com os colegas a riqueza de experiências e de visões que somente a diversidade de manifestações culturais e de leituras de mundo pode proporcionar. Esse propósito permeia toda a obra, organizada em seis unidades.

Nas unidades ímpares, você vai entrar em contato com textos literários. Isso significa conectar-se com questões que caracterizam a experiência humana em diferentes épocas e que enriquecem seu repertório cultural. Assim, você vai acompanhar como escritores experimentaram e ampliaram as possibilidades de expressão e relacioná-los com obras de outros períodos, contextos e enfoques. Nas unidades pares, textos não literários de diferentes campos da atividade humana o farão refletir, debater e analisar diversos temas da atualidade diretamente implicados no exercício pleno da cidadania.

Assim, com respeito, responsabilidade, honestidade e criatividade, as propostas desta obra procuram contribuir para a conclusão dessa importante etapa de seus estudos e oferecer a você opções de caminho para sua jornada futura.

Bons estudos!

**Equipe editorial**



## LITERATURA NEGRA: RESISTÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA PELA PALAVRA

Literatura afro-brasileira, também chamada de literatura negra, é o nome dado à produção literária escrita por afrodescendentes. Tendo como base suas próprias vivências e o resgate de suas raízes africanas, esses autores reivindicam a reconstrução de uma identidade nacional na qual o negro saia da posição de subalternidade, resultante de séculos de escravidão e de uma retórica que, ainda hoje, tenta projetar a ideia de uma nação sem conflito de raças. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira apresenta um contraponto ao "ideal de branquidão" vigente em nosso país e confirmado, por exemplo, na glorificação de valores estéticos, culturais, acadêmicos e científicos de matriz europeia e na intolância a religiões de matriz africana. Assim como os escritores indígenas, esses autores desempenham o importante papel de guardiões da memória coletiva e de arautos de uma nova ordem, em que o povo brasileiro se reencontre consigo mesmo de forma crítica, rompendo com uma ideologia racista silenciosa.

### SUA LEITURA 1

A seguir, você lerá o poema "Meu rosário", de Conceição Evaristo. Nele, o eu poético reelabora, com base no acervo da memória coletiva, a visão afirmativa de etnicidade afro-brasileira. Para isso, em um jogo poético que mistura no mesmo plano imagens do passado e do presente, o eu poético faz um resgate da ancestralidade negra, revelando uma ambivalência de sentimentos quando pensa no caminho que ainda é preciso percorrer para garantir uma sociedade mais justa e igualitária. Quais práticas discriminatórias ainda presentes no cotidiano da população afrodescendente brasileira você presume que serão abordadas nesse poema?

#### Texto 1

#### Meu rosário

Meu rosário é feito de contas negras e mágicas.  
 Nas contas de meu rosário eu canto Mamãe Oxum e faio  
 padres-nossos e ave-marias.  
 Do meu rosário eu ouço os longínquos batuques  
 do meu povo  
 e encontro na memória mal adormecida  
 as rezas dos meses de maio de minha infância.  
 As coroações da Senhora, em que as meninas negras,  
 apesar do desejo de coroar a Rainha,  
 tinham de se contentar em ficar ao pé do altar  
 lançando flores.  
 As contas do meu rosário fizeram calos  
 em minhas mãos,  
 pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas,  
 nas casas, nas escolas, nas ruas, no mundo.  
 As contas do meu rosário são contas vivas.  
 (Alguém disse um dia que a vida é uma oração,  
 eu diria, porém, que há vidas-blasfemas).  
 Nas contas de meu rosário eu teço intumescidos  
 sonhos de esperanças.

Não escreva no livro.

*Resposta pessoal. Os alunos devem comentar sobre práticas discriminatórias, como quando pessoas negras são preteridas em oportunidades de emprego por suas características físicas e culturais; quando jovens são mortos ou encarcerados por falhas em ações policiais causadas pela percepção de que são "potencialmente perigosos", por conta de sua cor. Promova a valorização dos afrodescendentes, apontando ações que podem reverter essas práticas e dar visibilidade e protagonismo étnico a eles.*



CAVALHEIRI



Escritora  
Conceição  
Evaristo,  
em 2015.

#### Afro-brasilidade e Literatura

Maria da Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte, em 1946. Dona de um estilo baseado na "escrevivência" — como ela mesma chama —, a escrita relacionada às lembranças, ao cotidiano e à experiência de vida, a autora mineira concebe sua escrita como fruto de sua vivência cotidiana como mulher afrodescendente, comprometida na luta contra todas as formas de preconceito e violação impostas ao negro pela escravidão, e que ainda hoje não foram superadas. De sua produção, destacam-se as obras *Ponciá Vicência* (2003), *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008), *Olhos d'água* (2014), este último ganhou o Prêmio Jabuti, em 2015, na categoria contos e crônicas. Conceição é participante ativa de movimentos relacionados à valorização da cultura negra no nosso país e, no ano de 2018, pelo conjunto de sua obra, ganhou o Prêmio da Literatura do Governo de Minas Gerais.

2a. Resposta pessoal. O rosário é formado por 165 contas dispostas de forma sucessiva, representando cada conta uma oração. Ele, geralmente, é utilizado por praticantes do catolicismo.

2b. É possível associar a estrutura do poema à imagem de um rosário no sentido de que ambos se formam pela sucessão de algo: o poema, de versos, e o rosário, de contas.

3. Cada verso do poema tem um tamanho diferente, havendo versos maiores, como "Nas contas de meu rosário eu canto Mamãe Oxum e falô" (verso 2) e outros menores, como "lançando flores" (verso 11). Essa característica atribui ao poema um tom mais coloquial, pois é como se o texto se aproximasse mais da linguagem espontânea do dia a dia.

4a. A expressão "nas contas do meu rosário" ou variações dela, como "as contas do meu rosário", "nas contas", "meu rosário".

4b. O emprego desse recurso provoca a reiteração de uma mesma ideia, como na reza do terço em que se repetem várias vezes os padres-nossos e as ave-márias.

Nas contas de meu rosário eu vejo rostos escondidos  
por visíveis e invisíveis grâdes  
e embalo a dor da luta perdida nas contas  
de meu rosário.

Nas contas de meu rosário eu canto, eu grito, eu calo.

Do meu rosário eu sinto o borbulhar da fome  
no estômago, no coração e nas cabeças vazias.

Quando debulho as contas do meu rosário,  
eu falo de mim mesma um outro nome.

E sonho nas contas de meu rosário lugares, pessoas,  
vidas que pouco a pouco descubro reais.

Vou e volto por entre as contas de meu rosário,  
que são pedras marcando-me o corpo caminho.

E neste andar de contas-pedras,

o meu rosário se transmuta em tinta,

me guia o dedo,

me insinua a poesia.

E depois de macerar conta por conto do meu rosário,

me acho aqui eu mesma

e descubro que ainda me chamo Maria

EVARISTO, Conceição. Meu rosário. In: EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Mafá, 2017.

### CONSTRUINDO SENTIDOS

1. Em uma roda de conversa, discuta com os colegas as questões abaixo. MP
  - a) As hipóteses levantadas por você antes da leitura do poema se concretizaram? Explique sua resposta, relacionando os comentários feitos antes da leitura com o que foi apresentado no texto.
  - b) O tema tratado no poema lhe agradou? Que sensações e sentimentos essa leitura despertou em você?

### POR DENTRO DO POEMA

2. O poema apresentado é formado apenas por uma grande estrofe composta por 40 versos. Sabendo disso, responda às questões abaixo.
  - a) Você conhece o formato de um rosário e como ele é utilizado? Caso seja necessário, faça uma breve pesquisa sobre a imagem de um rosário, como é seu formato e como ele é usado.
  - b) Em que sentido podemos associar a estrutura desse poema à imagem de um rosário?
3. Os versos do poema não apresentam um padrão quanto ao tamanho. Justifique essa informação com exemplos extraídos do texto e comente se essa característica atribui a ele um tom mais formal ou mais coloquial.
4. Para estabelecer a coesão textual, a autora utiliza uma mesma expressão (ou variações dela) que se repete diversas vezes ao longo do poema.
  - a) Que expressão é essa?
  - b) Que efeito de sentido o emprego desse recurso provoca na leitura do texto?

Não escreva no livro.



8a. A expressão "meu povo" (v.5).

8b. A referência à cor negra das contas do rosário (v.1) equivalente à cor da pele dos africanos e seus descendentes; a citação à Mãe Oxum (v.2), divindade pertencente a religiões de matriz africana; a indicação aos batuques (v.4), herança musical e religiosa dos povos africanos.

#### PARA EXPLORAR

##### » Quilombohoje

Conheça mais sobre a literatura afro-brasileira no site Quilombohoje. Nele, é possível apreciar o trabalho de autores afrodescendentes, além de ler notícias sobre eventos ligados a essa temática. A iniciativa é parte do trabalho desenvolvido por um coletivo homônimo, que também é responsável pela publicação da série *Cordões Negros*. O grupo tem, entre seus objetivos, incentivar a leitura e a divulgação de informações e conhecimentos relacionados à cultura e à literatura negras. Disponível em: <https://www.quilombohoje.com.br/site/quilombohoje/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

9a. Versos 6-11: "e encontro na memória mal adormecida/ as rezas dos meses de maio de minha infância/ As consoções da Senhora, em que as meninas negras/ apesar do desejo de coroar a Rainha/ tinham de se contentar em ficar ao pé do altar/ lançando flores."

9b. Versos 21-24: "Nas contas de meu rosário eu vejo rostos escondidos/ por visíveis e invisíveis grades/ e análio a dor da luta perdida nas contas/ de meu rosário." As grades visíveis evocam tanto o castiçal dos africanos que foram escravizados quanto a população carcerária brasileira composta em sua maioria de afrodescendentes (54% de acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias). Já as grades invisíveis fazem lembrar a violência simbólica à qual os negros foram e são submetidos pelo processo de marginalização e discriminação herdado do período da escravidão.

9c. Essa sobreposição de perspectivas, fornecendo tanto o ponto de vista de quem sofre como o de quem observa e sofrimento dos afrodescendentes, possibilita uma reconstrução plural da realidade retratada.

10. O título e a estrutura do poema fazem referência ao rosário, um objeto e também uma prática religiosa ligada ao catolicismo. A essa referência juntam-se elementos próprios de religiões afro-brasileiras, como a divindade Mãe Oxum e o batuque. Nessa inter-relação de diferentes sistemas de crenças se manifesta, no poema, o sincretismo religioso.

8. De acordo com o *Dicionário dos direitos humanos*, pertencimento ou sentimento de pertencimento é:

[...] a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos. Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações. Esse sentimento pode fazer destacar características culturais e raciais.

AMARAL, Ana Lúcia. *Dicionário de direitos humanos*. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/iki-index.php?page=Pertencimento>. Acesso em: 2 jun. 2020.

- a) No poema, há um forte sentimento de pertencimento racial. Cite uma expressão usada pelo eu poético que remete a uma coletividade.  
b) Que referências, no poema, reforçam as características culturais desse grupo? Justifique.

#### SAIBA MAIS

##### A libertação da voz

Para muitos estudiosos do assunto, a literatura afro-brasileira surge quando o negro deixa de ocupar o lugar apenas de objeto, isto é, de assunto da literatura alheia, para criar sua própria literatura, apoderando-se, assim, da função de sujeito. Outro fator determinante para o surgimento dessa literatura está na tomada de consciência sobre ser negro. Em outras palavras, não basta ser fenotipicamente negro: é preciso ser ideologicamente negro; reelaborar, por meio da recuperação das raízes africanas, uma identidade e uma cultura afro-brasileiras. Questionando o cânone literário, construído, predominantemente, a partir da imagem do negro como alguém hipersexualizado e intelectualmente incapaz, a literatura afro-brasileira impõe-se como um discurso de resistência e reexistência de uma cultura. Conforme Cufi, escritor e pesquisador do assunto, a voz silenciada precisa de libertação, a personagem de fundo deve ganhar o primeiro plano, revelando visões de mundo que não eram consideradas, adequando a palavra a novos conteúdos vivenciais.

9. A escravidão causou danos permanentes à sociedade brasileira. Em sua produção literária, Conceição Evaristo relaciona a perspectiva pessoal de mulher negra que sofre na pele com o racismo à perspectiva de quem observa de fora esse mal.
- a) Identifique, no poema, uma passagem em que se evidencia a discriminação contra o negro sentida na pele pelo eu poético.  
b) Agora, identifique uma passagem em que o eu poético fala da perspectiva de observadora.  
c) Que efeito de sentido essa sobreposição de perspectivas traz ao texto?
10. O sincretismo religioso, polêmico conceito, está ligado à assimilação de um sistema de crenças por outro(s). No caso da sociedade brasileira, essa inter-relação deu origem a diversas religiões afro-brasileiras. Sabendo disso, comente de que modo o sincretismo religioso se manifesta no poema.

#### SAIBA MAIS

##### O sincretismo

O termo *afro-brasileiro* expressa a ideia de uma africanidade reinventada no Brasil, por meio do contato, bastante complexo, entre povos africanos (deslocados contra sua vontade para cá), indígenas (habitantes originários submetidos ao processo de colonização) e europeus (colonizadores que impuseram seu modo de vida aos conquistados). Dessa interação cultural – no caso em questão, imposta por meio de todo tipo de violência – surge o **sincretismo**. No contexto brasileiro, esse conceito deu origem a diferentes religiões chamadas de afro-brasileiras, entre elas, o Candomblé, o Tambor de Mina e o Xangô, marcados pelas tradições da África Ocidental; a Umbanda, a Macumba e o Catimbó, marcadas pelas tradições da África Central.

11. Ao desfiar seu rosário, o eu poético denuncia alguns problemas enfrentados pelos negros, como:

- o trabalho extenuante;

As contas do meu rosário fizeram calos  
em minhas mãos,  
pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas,  
nas casas, nas escolas, nas ruas, no mundo.

- a privação.

Do meu rosário eu sinto o borbulhar da fome  
no estômago, no coração e nas cabeças vazias.

- A denúncia feita, no poema, sobre a situação do negro refere-se a uma realidade situada historicamente tanto no passado quanto no presente. Justifique essa afirmação.
- Em sua opinião, o que essa sincronia entre passado e presente sugere sobre a condição do negro?

## A LINGUAGEM NO TEXTO POÉTICO

12. Como você deve ter notado após a leitura, a repetição do termo *rosário* é um dos recursos mais fortes do poema.

- Pesquise no dicionário as acepções dessa palavra. Em seguida, transcreva aquela(s) que pode(m) ser associada(s) ao conteúdo do poema.
- De que modo a repetição do termo *rosário* desenha, na estrutura do poema, o próprio significado dessa palavra?

13. Em que pessoa verbal o eu poético enuncia? Justifique sua resposta.

O eu poético enuncia na 1ª pessoa do singular. Prova disso é uso do pronome possessivo *meu* e das formas verbais *canto*, *ouço*, *encontro*.

### É BOM RELEMBRAR

#### A linguagem poética

É possível definir poema como um texto escrito em versos no qual o poeta, graças a sua habilidade com a linguagem, somada a uma intuição profunda sobre si e sobre o mundo que o cerca, expressa suas ideias, sentimentos e opiniões.

Um dos principais atributos da linguagem poética é sua eficácia expressiva. Isso permite que, com poucos recursos (a escolha de uma palavra ou expressão; o uso de determinado tempo ou modo verbal); a presença ou ausência de certo elemento gráfico ou sonoro; a recorrência de um termo, etc.), o poeta provoque numerosas interpretações. À voz que se manifesta em um poema damos o nome de eu poético. No entanto, não devemos confundir-lo com o próprio poeta, apesar de as emoções e vivências muitas vezes se cruzarem.

Assim como o narrador do texto em prosa, o eu poético pode enunciar-se na primeira ou na terceira pessoa, colocar-se dentro ou fora da realidade expressa por ele. Vale lembrar que, pela voz poética, é possível expressar, entre outras coisas, crenças, valores e referências culturais.

14. Agora, se necessário, releia o poema e identifique nele dois substantivos que ilustram a fé do eu poético ligada à religião católica e à religião de matriz africana.

Os substantivos *rosário*, *padres-nossos*, *ave-marias*, *Senhora*, *Rainha* estão ligados à religião católica; já os substantivos *Mamiã Oxum*, *batuques* estão ligados à religião de matriz africana.

15. Releia o primeiro verso do poema: "Meu rosário é feito de contas negras e mágicas".

- Quais adjetivos são atribuídos às contas, isto é, às pedrinhas que formam o rosário do eu poético?
- Que significado assume cada um desses adjetivos no contexto?
- Explique como a atribuição de tais adjetivos ao substantivo *contas* se relaciona à manifestação do sincretismo religioso.

### PARA EXPLORAR

#### » Museu Afro-brasileiro da Universidade Federal da Bahia (Mafro)

Criado em 1974 como iniciativa do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o MAFRO é referência na pesquisa, preservação e divulgação das culturas africanas e afro-brasileiras. A existência desse espaço contribui para a celebração da identidade e cultura brasileira de matriz africana. Caso tenha oportunidade, agende uma visita guiada para conhecer, com mais detalhes, informações sobre o acervo.

Endereço: Terreiro de Jesus, s/n, Prédio da Faculdade de Medicina da Bahia, Centro histórico, Salvador (BA)

Tel.: (71) 3283-5540

Site: <http://www.mafro.ceao.ufba.br/>

12a. As acepções do *rosário* que podem ser associadas ao conteúdo do poema são:

1. corrente formada por pequenas pedras arredondadas (contas); 2. prática religiosa na qual se reza um conjunto de orações (150 *ave-marias* e 15 *pai-nossos*); 3. sucessão de algo

12b. O poema é construído como uma corrente na qual há uma sucessão de imagens que se articulam como as orações de um rosário.

15a. *negras* e *mágicas*.

15b. *Negras* indica a cor das contas do rosário e faz referência à origem africana do eu poético. *Mágicas* aponta para as religiões africanas que trazem referência às forças sobrenaturais. Professor, ressalte que, devido a um olhar etnocêntrico, muitas pessoas veem esse componente mágico das religiões africanas como forças misteriosas e maléficas, gerando preconceito e intolerância em relação aos seus praticantes. Incentive a valorização e o respeito às diferentes marcas culturais presentes em nossa sociedade, pois dessa forma é possível viver em harmonia com os diferentes modos de pensar.

15c. Ao atribuir às contas os adjetivos *negras* e *mágicas*, o eu poético revela a relação entre dois sistemas de crença: a religião católica e a religião de matriz africana.



16. Como vimos, a tentativa de cristianização dos diferentes povos trazidos da África, durante o período da escravidão no Brasil, não conseguiu causar a destruição de suas crenças ancestrais, mas sim o desenvolvimento de religiões de matriz africana. Releia os versos a seguir, com atenção aos verbos destacados.

Nas contas de meu rosário eu **canto** Mamãe Oxum e **falo**  
padres-nossos e ave-marias.

- a) O que os dois verbos destacados apresentam em comum no poema?  
b) Que valor semântico assume cada um deles no contexto?  
c) Comparando os valores culturalmente associados a cada um desses verbos, responda: Qual deles está mais ligado a um sentimento de satisfação, plenitude, alegria? Justifique sua resposta.  
d) É possível afirmar que, embora a religiosidade do eu poético seja marcada pelo sincretismo, há um vínculo maior do eu poético com uma religião. Qual seria? Justifique sua resposta. Para responder a essa pergunta, considere a resposta dada ao item anterior.  
e) O que esse fato nos permite concluir sobre a preservação das crenças africanas, tendo em vista o processo de colonização ao qual foram submetidos os povos trazidos da África pelo sistema escravocrata do passado?
17. Localize os verbos usados no poema, observe-os com atenção e responda às questões abaixo.
- a) Que tempo e modo verbal são predominantes? *O presente do indicativo.*  
b) Que efeito de sentido o emprego desse tempo e modo verbal gera? *O emprego do presente do indicativo gera o efeito de atualidade do tema.*

18. Leia novamente o texto, localize nele um exemplo de paronomásia e copie-o no caderno. Em seguida, identifique que efeito o uso desse recurso confere ao plano sonoro do poema.

*Conta, canto, conto. O uso desse recurso confere ritmo e harmonia ao poema. Em um plano mais profundo de análise, pode-se inclusive relacionar esse ritmo e essa harmonia ao som dos "longínquos batuques" referido pelo eu poético no quarto verso.*

#### É BOM RELEMBRAR

##### Paronomásia

Denominamos de **parônimas** as palavras que se assemelham na escrita e na sonoridade, mas têm diferentes significados.

Veja alguns exemplos de palavras parônimas: ratificar/retificar, fruir/fluir, infligir/infringir.

Quando esse recurso é utilizado com finalidade estilística, damos a ele o nome de **paronomásia**.

19. A linguagem poética tem como pressuposto a eficácia expressiva, isto é, o poeta busca explorar o máximo de possibilidades de significado por meio de cada uma de suas escolhas linguísticas. Nesse sentido, a relação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo é fundamental na análise de um poema. Muitas vezes, os diversos sentidos de uma palavra ampliam a expressão do eu poético. No caderno, copie e complete o quadro a seguir com um exemplo de palavra do poema que assume diferentes valores no texto. MP

Transcrição do verso	Palavra com mais de um sentido	Sentido A	Sentido B
//////	//////	//////	//////

20. A figura de linguagem **antítese** é usada entre os versos 17 e 18 apontando para duas realidades avessas. MP
- a) Localize no texto essa figura de linguagem e copie no caderno as palavras que expressam essa oposição. Justifique sua resposta.  
b) A que realidades cada um dos termos dessa antítese aponta?

#### É BOM RELEMBRAR

##### Antítese

A figura de linguagem chamada **antítese** consiste em estabelecer, ao longo do texto, oposição entre palavras e ideias, auxiliando na expressividade do discurso. Veja alguns exemplos de aproximação de palavras com sentidos contrários: amor e ódio; alegrias e tristezas; vitórias e derrotas.

**21. Releia os versos finais do poema:**

Vou e volto por entre as contas de meu rosário,  
que são pedras marcando-me o corpo caminho.  
E neste andar de contas-pedras,  
o meu rosário se transmuta em tinta,  
me guia o dedo,  
me insinua a poesia.  
E depois de macerar conta por conto do meu rosário,  
me acho aqui eu mesma  
e descubro que ainda me chamo Maria.

- a) Com a leitura desses versos, é possível relacionar o debulhar das contas do rosário ao próprio processo de escrita. Explique a afirmação levando em consideração a escolha das palavras usadas nesses versos. A palavra *tinta* remete a um material usado para registrar a escrita; *dedo* alude à parte da mão que empunha o instrumento de escrita (lápis, caneta); *poesia* e *conta* são duas manifestações da produção literária.
- b) Considerando os dois últimos versos, responda: Que papel a escrita desempenha na vida do eu poético? A escrita leva o eu poético a um caminho de autodescoberta e de revelação de sua própria identidade, como indicam os verbos *me acho* e *descubro*.

- 22. Os três últimos versos do poema podem ser lidos metaforicamente como a conclusão do caminho do eu poético em busca de outro mundo, insinuado pela poesia. Com base na análise que você construiu até aqui e na escolha da palavra *ainda*, explique de que forma o eu poético enxerga esse caminho.**

A palavra *ainda* atribui um sentido de algo que não se finalizou. Assim, é possível inferir que o eu poético, apesar de ver avanços no processo de valorização do negro, de seus traços físicos, de suas raízes culturais, de sua herança histórica, percebe que o caminho de luta precisa continuar, afinal seu nome, sua forma de se identificar no mundo, ainda é Maria, revelando a influência histórica, política e religiosa que a cultura dominante europeia ainda possui.

## ENTRE TEXTOS

- 23. Leia a seguir um trecho do livro *Minha vida de menina*, de Helena Morley. Um relato escrito entre os anos de 1893 e 1895 que tem como narradora uma menina perspicaz que já percebe, com inconformidade, a dura condição do negro no período imediato à abolição da escravatura.**

Terça-feira, 30 de maio

Eu gosto muito de todas as festas de Diamantina, mas quando são na Igreja do Rosário, que é quase pegada à chácara de vovô, eu gosto ainda mais. Até parece que a festa é nossa. E este ano foi mesmo.

Foi sorteada para rainha do Rosário uma ex-escrava de vovô chamada Júlia e para rei um negro muito entusiasmado que eu não conhecia. Coitada de Júlia! Ela vinha há muito tempo juntando dinheiro para comprar um rancho. Gastou tudo na festa e ainda ficou devendo.

Agora é que eu vi como fica caro para os pobres dos negros serem reis por um dia. Júlia com o vestido e a coroa já gastou muito. Além disso, teve de dar um jantar para a corte toda. A rainha tem uma caudatária que vai atrás segurando na caps que tem uma grande cauda. Esta também é negra da chácara e ajudou no jantar. Eu acho graça é no entusiasmo dos pretos neste reinado tão curto. Nenhum rejeteia o cargo, mesmo sabendo a despesa que dá!

MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 55-56.

- a) Segundo a percepção da narradora, Júlia teve prejuízo por ser escolhida como rainha do Rosário. Explique essa afirmação. Para a narradora, os gastos que Júlia teve para poder ocupar o papel de rainha do Rosário não compensaram, já que para isso ela precisou gastar o dinheiro que vinha guardando para comprar um rancho.
- b) Releia o trecho a seguir. 23b. Ela deixa subentendido que, para os negros, é muito difícil ter uma posição de destaque, pois eles sempre têm seus rendimentos tão baixos que é preciso escolher entre ter o básico ou os pequenos prazeres.

Agora é que eu vi como fica caro para os pobres dos negros serem reis por um dia.

- Essa frase nos permite inferir que esse episódio representou um choque para a narradora. O que a narradora deixa subentendido, nessa frase, em relação à inserção do negro na sociedade brasileira do final do século XIX?

Não escreva no livro.





## PARA EXPLORAR

## 39 Afinal, como funciona a Lei de Cotas?

O Brasil vive uma desigualdade social que está representada também na desigualdade racial. Dessa forma, a cota é uma medida paliativa que permite aos marginalizados ingressarem na universidade, construindo um cenário acadêmico mais igualitário e justo. Para saber mais sobre a Lei de Cotas, leia a reportagem "Afinal, como funciona a Lei de Cotas?". Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/afinal-como-funciona-a-lei-de-cotas/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

24a. Ambos os textos revelam a influência do catolicismo na socialização e na constituição da subjetividade do brasileiro.

24b. Estimule os alunos a compartilhar os sentidos construídos por eles a partir da leitura do texto. Oriente-os nessa construção de modo que percebam como esse comportamento se relaciona com o fato de os negros terem raras oportunidades de ocupar posições de centralidade, o que provavelmente os faria não abandonar dessa chance quando ela surgia, ainda que a duras penas. Além do prestígio, coroar a rainha ou representá-la significava sentir-se mais perto da santa de sua devoção.

24c. Resposta pessoal. É importante que os alunos notem que o poema culmina com a reafirmação do nome do eu poético, enquanto, no texto do diário, somente Júlia, a ex-escrava, tem seu nome mencionado; as outras pessoas, "um negro muito entusiasmado" e a "negra da chácara", não têm nome. Como o texto de Morley foi escrito logo após a abolição da escravidão, as personagens negras ainda não eram apresentadas com sua individualidade, eram vistas de forma genérica e sem nome tinham. Já no poema, escrito quase um século depois, a personagem negra já mostra sua identidade ao afirmando pela apresentação de seu nome.

Luciene Chaudini/Colégio/Futura Press



Resposta pessoal. Incentive os alunos a expor suas opiniões e refletir sobre o assunto, exercendo a argumentação de forma respeitosa.

## 24. Releia um trecho do poema de Conceição Evaristo e estabeleça uma relação com o relato de Helena Morley.

Do meu rosário eu ouço os longínquos batuques  
do meu povo  
e encontro na memória mal adormecida  
as rezas dos meses de maio de minha infância.  
As coroações da Senhora, em que as meninas negras,  
apesar do desejo de coroar a Rainha,  
tinham de se contentar em ficar ao pé do altar  
lançando flores.  
As contas do meu rosário fizeram calos  
em minhas mãos,  
pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas,  
nas casas, nas escolas, nas ruas, no mundo.  
As contas do meu rosário são contas vivas.

- Considerando a leitura comparada entre o poema "Meu rosário" e o trecho do livro *Minha vida de menina*, apesar de escritos em contextos históricos e sociais diferentes, as duas obras revelam um aspecto importante da sociedade brasileira no que tange à religiosidade. Que aspecto é esse? Explique sua resposta.
- Levando em consideração a resposta dada ao item anterior, explique o que significava para aquelas meninas negras poder coroar Nossa Senhora e representar a Rainha.
- Em sua opinião, qual é a principal diferença entre o poema de Conceição Evaristo e o relato de Helena Morley em relação à apresentação das personagens? Explique.

## O QUE VOCÊ PENSA DISTO?

A colonização gerou desigualdades que foram historicamente sedimentando-se em nossa sociedade, provocando variadas formas de marginalização e discriminação de negros, pardos e indígenas. Uma das formas de reverter essa situação e buscar a equidade para todos os cidadãos brasileiros é a adoção, por parte do poder público, de ações afirmativas, como a reserva de uma determinada quantidade de vagas, em concursos e universidades públicas, para os indivíduos pertencentes a esses grupos minoritários. No entanto, muitos argumentam que as cotas raciais seriam uma forma de "discriminação às avessas", as quais não levariam em conta o mérito individual.

Para você, as cotas raciais violam o princípio do mérito? Por quê?

Junte-se a um colega e conversem sobre o assunto. Caso sintam necessidade, façam uma breve pesquisa sobre cotas raciais. Em seguida, escrevam um pequeno texto com a opinião de vocês e a apresentação de argumentos para justificar o posicionamento escolhido e compartilhem essa produção com os colegas da turma.

Campus da Unicamp antes da votação de propostas para implementar cotas étnicas, em Campinas (SP), 2019.



as obras clássicas são aquelas que atravessam gerações sem perder seu valor, já que continuam tendo muito a dizer e a revelar sobre a realidade e o ser humano. Se possível, peça aos alunos que citem o título de algumas obras clássicas que eles conhecem. Depois, discuta com eles por que essas obras foram definidas como clássicas. Para exercitar neles a curiosidade e o pensamento crítico, proponha que pensem sobre os critérios usados para definir se uma obra é clássica ou não, tendo em vista que os valores e os gostos mudam não só de um período para outro, como também de um indivíduo para outro.

Sugira a leitura silenciosa do texto e, ao finalizar, peça aos alunos que comentem o que mais chamou a atenção. É esperado que eles apontem aspectos referentes à linguagem. Feito isso, sugere-se uma leitura do texto em voz alta, com destaque a aspectos textuais, como ironia, ambiguidade, ênfase.

Na resolução das questões do tópico *O Modernismo no Brasil e suas características na obra*, peça aos alunos que falem sobre o que sabem a respeito desse movimento que mobilizou as produções artísticas e teve como principal evento a Semana de 22. Pergunte a eles se conseguem apontar algumas características do movimento e/ou obras classificadas como modernistas. Comente que, além da literatura, a pintura também ganhou muita visibilidade nesse movimento. Aproveite para verificar o que os alunos sabem sobre a Semana de Arte Moderna e como esse evento impactou a sociedade da época.

No trabalho proposto no boxe *O que você pensa disto?*, da página 27, converse com os alunos sobre as visões equivocadas que não indígenas apresentam sobre os indígenas, lembrando alguns aspectos apresentados na seção *Sua leitura 1*. Caso julgue necessário, faça uma roda de conversa para que todos possam compartilhar a opinião sobre o assunto, de maneira organizada e respeitosa em relação aos pontos de vista divergentes. Nesse momento, aproveite para diluir visões preconceituosas ou estereotipadas e valorizar a diversidade cultural que também é encontrada na população indígena.

Ao trabalhar o boxe *O que você pensa disto?*, na página 28, converse com a turma sobre como podemos definir a cara do povo brasileiro. Para auxiliar nessa discussão, veja uma reportagem da revista *Superinteressante*, em que são apresentados comentários sobre alguns aspectos que nos qualificam como brasileiros, como os traços físicos por causa da miscigenação, o modo de falar e suas variações, o estereótipo de existir um "jeitinho" brasileiro e a malandragem (disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/a-cara-do-brasileiro/>; acesso em: 10 jun. 2020). Oriente os alunos a desenvolver a proposta textual em formato de artigo de opinião com a apresentação de um ponto de vista, sendo fundamentado por argumentos. Na sequência, peça a eles que se organizem em duplas para redigir o texto em uma folha avulsas. Dê um tempo para essa produção e recolha para avaliar a escrita. Para essa avaliação, analise a articulação entre as ideias, a coesão, a coerência e a adequação das regras gramaticais.

Se possível, converse com os alunos sobre outras obras que foram inspiradas no texto de Mário de Andrade, como o texto dramático *Makunaimã: o mito através do tempo*, de Deborah Goldemberg e outros pesquisadores. Nele, diferentes vozes indígenas (pemon, taurepang, wapichana e macuxi) confrontam Mário de Andrade e sua obra-prima *Macunaimã: o herói sem nenhum caráter*, considerada um clássico da literatura brasileira. O choque entre esses dois pontos de vista – o dos nativos e o do homem branco – ajuda a elucidar questões relevantes sobre a cultura dos povos indígenas e sua luta por direitos e visibilidade.

## Sua voz no mundo – Páginas 29 a 32

### Competências em foco

- » Competências gerais 1, 3, 4, 5, 6, 9 e 10; competências específicas 1, 2, 3, 6 e 7.

### Habilidades em foco

- » EM13LP03, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP13, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP43 e EM13LP45.

Nessa seção, os alunos farão uma sequência didática para a construção de um *podcast* cultural ou noticioso. Seleccione e apresente aos alunos *podcasts* destinados a esse público, como: *É nãoia minha?*, no qual a apresentadora e seus convidados falam sobre incertezas e dúvidas próprias da juventude de modo divertido e descontraído, e *Nerdcast*, que divulga conteúdos de várias áreas, como cinema, história, artes. Aproveite o início do trabalho para investigar se os alunos costumam ouvir esse tipo de programa e quais são suas preferências. Conduza a conversa de forma que todos tenham espaço para comentar com respeito e educação a opinião do outro.

Para o desenvolvimento da proposta, incentive os estudantes a formar grupos com no máximo quatro integrantes. Eles trabalharão com ferramentas digitais e com as linguagens falada e escrita; portanto, peça a eles que façam essa formação pensando em diferentes perfis. Durante o planejamento, ajude os grupos a fazer uma curadoria dos conteúdos escolhidos. Na elaboração do roteiro, lembre aos alunos que, apesar de ser um texto escrito, ele será falado e recepcionado desse modo. Por isso, é importante que tenha marcas de oralidade para manter a atenção do ouvinte durante todo o programa. Nesse sentido, há programas de edição de som gratuitos e de licença aberta que podem ser sugeridos a eles, como Audacity, Openaudio, Mixxx e WavePad. O processo avaliativo dessa produção deve incluir o envolvimento dos alunos desde o planejamento da atividade até sua publicação. Por fim, peça aos alunos que façam uma revisão atenta antes da publicação, incluindo aspectos técnicos e de conteúdo das falas.

Ao finalizar, converse com a turma sobre como foi produzir conteúdo desse gênero, se eles gostaram e se pensam em fazer um trabalho profissional relacionado às funções desempenhadas na atividade, como fazer curadoria e apresentação de conteúdo, entrevistas e edição de áudio.

## CAPÍTULO 2 LITERATURA NEGRA: RESISTÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA PELA PALAVRA

### Sua leitura 1 – Páginas 33 a 40

#### Competências em foco

- » Competências gerais 1, 3, 4, 7, 8 e 9; competências específicas 1, 2 e 6.

#### Habilidades em foco

- » EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50 e EM13LP52.

Antes da leitura, mostre aos alunos o quanto a cultura brasileira mantém fortes laços com a cultura africana. Para isso, sugira um trabalho de escuta de músicas de afro-brasileiros que se identificam com a herança africana e proponha uma pesquisa sobre os gêneros musicais brasileiros que descendem da África.



Assim, é possível sensibilizar a turma sobre o tema. Veja exemplos: o álbum *África-Brasil*, de Jorge Ben Jor, que aborda em suas canções a importância do negro para a formação da cultura brasileira; o álbum *Os Afro-Sambas*, de Baden Powell e Vinícius de Moraes, no qual se reafirma a importância da cultura africana para a identidade do povo brasileiro. Após esse momento de preparação, peça aos alunos que leiam o texto de Conceição Evaristo em silêncio. Em seguida, solicite a um aluno voluntário que faça a leitura do poema em voz alta, privilegiando a expressividade, a entonação e o ritmo do texto. Após a leitura, peça a eles que relacionem aspectos das músicas escutadas, no início da aula, ao poema. Auxilie-os comentando, em relação ao conteúdo, a ligação entre os batuques citados no poema e os sons de instrumentos de percussão nas músicas apresentadas; no plano da forma, apresente a ligação entre a sonoridade do poema, marcada pela repetição de sons, e a cadência da batucada.

As questões presentes no tópico *Construindo sentidos* exigem a observação de aspectos gerais do texto, além daquilo que era esperado antes da leitura do poema. Aproveite para confrontar as respostas dadas pelos alunos em comentários feitos antes da leitura do texto e as reflexões apontadas após a leitura.

Em relação à atividade 10 do tópico *As vozes do poema* e ao segundo boxe *Saiba mais* da página 36, atualmente, pode-se reavaliar o uso dos termos assimilação e sincretismo em favor de uma concepção que destaque esses fenômenos como processos de "reconversão". Desse modo, é possível ampliar as discussões e os debates voltados a leituras de processos ou fenômenos dialógicos (de conflitos e de hibridização) do passado e que ainda acontecem para, assim, ampliar o debate crítico.

No tópico *A linguagem no texto poético*, as questões apresentadas abordarão aspectos relacionados às escolhas de determinadas expressões e verbos que formam o texto e à linguagem poética. Para essas atividades, convém incentivar os alunos a trabalhar em duplas para superar as dificuldades e estimular o trabalho colaborativo, apoiando e valorizando o colega.

## Sua leitura 2 – Páginas 41 a 46

### Competências em foco

- » Competências gerais 1, 3, 4, 7, 8 e 9; competências específicas 1, 2, 4 e 6.

### Habilidades em foco

- » EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50 e EM13LP52.

Solicite aos alunos uma leitura silenciosa do texto antes da aula em que ele será estudado. Durante a aula, pergunte a eles quais foram suas primeiras impressões, faça anotações na lousa para depois serem retomadas durante a leitura na classe. Leia o texto para os alunos. Nesse momento, as entonações dadas aos versos facilitarão o entendimento do poema. Na sequência, retome as impressões que eles tiveram antes da leitura e confronte-as com as impressões de depois da leitura. Se preferir, há no Youtube vários vídeos da leitura dramatizada do poema, o que pode ser uma atividade interessante para aprofundar o entendimento da turma, e também para iniciar o trabalho de reflexão relacionado à variação linguística e aos aspectos da sintaxe do português, que serão estudados no tópico *A construção do poema*.

Após a leitura do texto, confira a percepção da turma em relação à linguagem utilizada. Veja se tiveram dúvidas e se conseguiram saná-las tendo como base o contexto.

Para desenvolver as primeiras atividades do tópico *Por dentro do texto*, retome as hipóteses levantadas antes da leitura e auxilie os alunos na compreensão geral do poema. Aproveite para verificar a percepção deles em relação às informações apresentadas na leitura e a importância dessa obra na formação da literatura brasileira e no contexto histórico do país. Além disso, comente a intertextualidade presente em determinadas estrofes da obra. É indicado realizar parceria com professor da área de Ciências Humanas, que poderá retomar o conteúdo relacionado ao comércio e ao tráfico negreiro que marcou o período entre os séculos XVI e XIX.

Para o boxe *O que você pensa disto?*, da página 45, oriente os alunos a formarem grupos para fazer produções individuais e coletivas. Além da declamação na escola e nas redes, eles podem fazer cartazes, lambe-lambes, murais e/ou cartões para espalhar as mensagens sobre o tema proposto.

Aproveite a leitura do boxe *Saiba mais*, da página 46, para analisar com os alunos o mapa com a quantidade de africanos escravizados que desembarcaram no Brasil. Investigue se eles sabiam dessa informação e leve-os a compreender a forte presença e importância desse povo na formação da sociedade brasileira e na construção de sua cultura.

## Sua leitura 3 – Páginas 47 a 51

### Competências em foco

- » Competências gerais 1, 3, 4, 7, 8 e 9; competências específicas 1, 2 e 6.

### Habilidades em foco

- » EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP50 e EM13LP52.

Antes da leitura, faça algumas perguntas para mapear o que os alunos sabem sobre Moçambique, como: Em que continente fica Moçambique? Que língua é falada nesse país? Que relações o país tem com o Brasil? Na sequência, faça uma validação dessas informações com os alunos. Dependendo do grau de conhecimento apresentado por eles sobre a realidade desse país e das relações que ele mantém com o Brasil, proponha uma problematização, perguntando algo como: Na opinião de vocês, a que se deve o desconhecimento do brasileiro sobre um país que tem tanto em comum com o Brasil? Para fomentar essa discussão, sugere-se a leitura do texto "Por que o Brasil também é Moçambique, ontem e hoje" (disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2019/Por-que-o-Brasil-tamb%C3%A9m-%C3%A9-Mo%C3%A7ambique-ontem-e-hoje>; acesso em: 20 jul. 2020), que dá mais informações sobre a relação entre os dois países. Depois, faça uma avaliação diagnóstica dos alunos, levantando o conhecimento prévio que eles têm sobre literatura africana lusófona, verificando se conhecem algum escritor ou obra. Na sequência, peça a eles que leiam o poema de Noémia de Sousa individualmente e em silêncio. Se possível, solicite o auxílio de voluntários para a leitura do texto em voz alta. É importante incentivar uma leitura expressiva, que consiga colocar em destaque a realidade sonora do texto, também fortemente marcada pela repetição de sons. Após a leitura, entregue pequenos pedaços de papel aos alunos e peça-lhes que, neles, descrevam sentimentos e sensações suscitados pelo poema. Solicite voluntários para os comentários. Por ser um poema que fala da condição do africano no passado e no presente, por meio de imagens fortes e de uma linguagem eloquente, é esperado que ele desperte sentimentos como dor, raiva, compaixão, empatia, alegria, esperança, etc.



