

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PLE
MESTRADO E DOUTORADO

MÍRIAM JULIANA PASTORI BOSCO

**ABORDAGENS DA OBRA DE GRACILIANO RAMOS EM LIVROS DIDÁTICOS
BRASILEIROS (1971-2021): CONSTRUÇÃO ESTÉTICA E LEITURA LITERÁRIA**

Maringá

2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PLE
MESTRADO E DOUTORADO

MÍRIAM JULIANA PASTORI BOSCO

**ABORDAGENS DA OBRA DE GRACILIANO RAMOS EM LIVROS DIDÁTICOS
BRASILEIROS (1971-2021): CONSTRUÇÃO ESTÉTICA E LEITURA LITERÁRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Linha de Pesquisa: Campo literário e formação de leitores.

Orientadora: Professora Dr^a. Mirian Hisae Yaegashi Zappone.

Maringá

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B742a

Bosco, Míriam Juliana Pastori

Abordagens da obra de Graciliano Ramos em livros didáticos brasileiros (1971-2021) : construção estética e leitura literária / Míriam Juliana Pastori Bosco. -- Maringá, PR, 2023. 268 f.: il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone.
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Teoria literária. 2. Livros didáticos - Língua portuguesa - Ensino Médio. 3. Ramos, Graciliano, 1892-1953. 4. Literatura brasileira - Estudo e ensino. 5. Narrativa - Estrutura - Literatura. I. Zappone, Mirian Hisae Yaegashi, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 801.9

MÍRIAM JULIANA PASTORI BOSCO

**ABORDAGENS DA OBRA DE GRACILIANO RAMOS EM LIVROS DIDÁTICOS
BRASILEIROS (1971-2021): CONSTRUÇÃO ESTÉTICA E LEITURA LITERÁRIA**


Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras, área de concentração: **Estudos Literários**.

Aprovada em Maringá, **30 de março de 2023**.


BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Mirian Hisae Yagashi Zappone
Presidente da Banca (UEM/PLE)



Profª Drª Luzia Aparecida Berloff Tofalini
Membro Titular (UEM/PLE)



Prof. Dr. Fabrício César de Aguiar Membro
Titular (UEM)

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Junior
Membro Externo (UFPE - Recife/PE)

Profª Drª Ana Crélia Penha Dias
Membro Externo (UFRJ - Rio de Janeiro/RJ)

AGRADECIMENTOS

À professora Mirian Hisae Yaegashi Zappone, pela orientação, pelas leituras, diálogos, sugestões, pela confiança depositada em meu trabalho.

Aos professores Clecio dos Santos Bunzen Júnior e Josimayre Novelli Coradim, pela participação na banca de qualificação deste trabalho, pelas importantíssimas críticas e sugestões.

Aos professores que participaram da banca de defesa desta tese: Luzia Ap. Berloff Toffalini, Fabrício César Aguiar, Ana Creliá Dias e, mais uma vez, ao Clecio Bunzen.

À professora Alice Áurea Penteado Martha, pelas sugestões por ocasião do SPLE/2020. Aos professores e funcionários do PLE/UEM.

À Silvia Mito e a Gabriel Quinato, pela disponibilidade em colaborar para meu acesso a materiais didáticos.

Ao Everton, amor e apoio valioso nos momentos mais desafiadores desta investigação, pela companhia, pelo incentivo e por toda colaboração.

Aos meus pais, que acham estudo a coisa mais fina do mundo.

À Marcia, minha irmã, pela companhia e pelo acolhimento nesse período.

A Estevão Pastori Garbin, pela leitura do texto, questionamentos e sugestões.

Pela amizade.

A Daniel Silva, pelas enriquecedoras discussões sobre literatura realizadas nos últimos anos.

A Luiz Fernando Gomes Corazza, pelo trabalho psicoterapêutico.

Aos colegas, amigos e familiares que de alguma forma me incentivaram e/ou apoiaram no período de desenvolvimento deste projeto.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001; do Instituto Federal do Paraná (IFPR), por meio de afastamento integral concedido para pós-graduação; do Memorial do PNL (Memorial do PNL/DHIS/CCHLA/UFRN), por meio da disponibilização de acervo para pesquisa.

RESUMO

Considerando o livro didático como objeto cultural que é destinado a uma determinada comunidade de leitores e tomando-o como um gênero complexo (BUNZEN, 2005), esta pesquisa foi norteada pela seguinte questão: “Como livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio abordam os recursos estético-formais da obra de Graciliano Ramos?”, considerando-se que a abordagem para esse autor provavelmente também é utilizada para outros autores no LDP. Delimitando-se a investigação à produção didática do período de 1971 a 2021, o *corpus* se constituiu de 26 livros didáticos, selecionados a partir do catálogo do Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (LIVRES) e dos catálogos dos Programas do Livro (PNLEM/PNLD). Os objetivos deste trabalho foram: a) investigar como livros didáticos abordam a forma literária em textos de Graciliano Ramos; b) traçar um “panorama” da produção didática no período mencionado; c) refletir sobre as relações entre as abordagens verificadas e a possibilidade de uma leitura literária pertinente. Esta investigação de caráter bibliográfico-documental teve como referencial teórico os estudos de Roger Chartier (1991, 1998, 1999), especialmente quanto à circulação e apropriação de textos escritos; as proposições de Antonio Candido (2013), no que se refere ao exercício de uma leitura crítica de textos literários; e o conceito de leitura literária proposto por João Adolfo Hansen (2005), assim como a perspectiva de escola como comunidade de leitores (DIONÍSIO, 2000). A tese defendida é a de que as abordagens feitas nos livros didáticos a elementos formais e de construção estética das narrativas de Graciliano Ramos são construídas de duas formas: *textual*, quando aspectos formais são acionados para uma leitura do texto literário em si, e/ou *extratextual*, quando esses aspectos levam a uma leitura do texto como parte de um conjunto estético, cultural e histórico que inserem a obra em uma tradição da qual faz parte.

Palavras-chave: Livro didático; leitura literária; Graciliano Ramos; história do livro e da leitura.

ABSTRACT

Considering the textbook as a cultural object that is intended for a certain community of readers and taking it as a complex genre (BUNZEN, 2005), this research was guided by the following question: “How do high school Portuguese language textbooks approach the aesthetic-formal resources of the work of Graciliano Ramos?”, considering that the approach for this author is probably also used for other authors in Portuguese textbooks. Delimiting the investigation to the didactic production of the period from 1971 to 2021, the corpus consisted of 26 textbooks, selected from the catalog of the Database of Brazilian School Books (LIVRES) and the catalogs of the Book Programs (PNLEM/ PNLD). The objectives of this work were: a) to investigate how textbooks approach the literary form in texts by Graciliano Ramos; b) to draw a view of didactic production in the mentioned period; c) to reflect on the relationships between the verified approaches and the possibility of a pertinent literary reading. This investigation, which has a bibliographical-documental nature, used studies of Roger Chartier (1991, 1998, 1999) as a theoretical reference, especially regarding the circulation and appropriation of written texts; Antonio Candido's propositions (2013), especially on the exercise of a critical reading of literary texts; and the concept of literary reading proposed by João Adolfo Hansen (2005), as well as the perspective of the school as a community of readers (DIONÍSIO, 2000). The thesis defended is that the approaches made in textbooks to formal elements and aesthetic construction of Graciliano Ramos' narratives are constituted in two ways: textual, when formal aspects are activated for a reading of the literary text itself, and/or extratextual, when these aspects lead to a reading of the text as part of an aesthetic, cultural and historical set, inserting the work in a tradition of which it is part.

Keywords: Textbook; literary reading; Graciliano Ramos; book and reading history.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Antologia Nacional – folha de rosto.....	41
Figura 2 - Antologia Nacional - miolo.....	42
Figura 3 - Início de seção sobre GR.....	75
Figura 4 - Início de seção sobre GR. Primeira fotografia do autor no corpus.....	79
Figura 5 - Início de seção sobre GR.....	86
Figura 6 - Início de seção sobre GR.....	87
Figura 7 - Atividades sobre a obra de GR.....	91
Figura 8 - Seção sobre a geração de 30.....	95
Figura 9 - Abertura da unidade que contém a obra de GR.....	97
Figura 10 - Graciliano Ramos: a literatura dos excluídos.....	100
Figura 11 - Exemplo de estrutura predominante dos LDP pós-BNCC – sumário.....	102
Figura 12 - Vínculo do LDP com a BNCC – início de unidade.....	103
Figura 13 - Atividades sobre SB.....	195
Figura 14 - Atividades sobre SB.....	196
Figura 15 - Atividades sobre SB.....	204
Figura 16 - Atividades sobre VS.....	216
Figura 17 - Atividades sobre VS.....	218
Figura 18 - Atividades sobre VS.....	224
Figura 19 - Atividades sobre VS.....	226
Figura 20 - Atividades sobre VS.....	227
Figura 21 - Atividades sobre VS.....	229

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - <i>Corpus</i> da pesquisa.....	56
Quadro 2 - Registros por autor no <i>corpus</i>	60
Quadro 3 - Estruturação discursiva do LDP - Nível primário	65
Quadro 4 - Estruturação discursiva do LDP – Nível secundário	69
Quadro 5 - Abordagem extratextual em atividades	244
Quadro 6 - Síntese (sinopses e atividades).....	244

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Registros por editora.....	53
Gráfico 2 - Registros por autor.....	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	19
1.1 BREVE HISTÓRICO.....	19
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E SITUAÇÃO DA PESQUISA.....	26
1.3 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS	51
1.4 <i>CORPUS</i> : APRESENTAÇÃO GERAL.....	70
1.4.1 <i>Antes do PNLEM (1971-2004)</i>	72
1.4.2 <i>A partir do PNLEM (2005-2021)</i>	89
2 LEITURA LITERÁRIA E LIVRO DIDÁTICO: O CASO DE GRACILIANO RAMOS	109
2.1 LEITURA LITERÁRIA: APONTAMENTOS TEÓRICOS.....	109
2.2 GRACILIANO RAMOS: CRÍTICA E HISTORIOGRAFIA	118
2.3 A ESCOLARIZAÇÃO DA OBRA DE GRACILIANO RAMOS: ELEMENTOS ESTÉTICO-FORMAIS	144
3 O TRABALHO COM A LEITURA E A CONSTRUÇÃO ESTÉTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	184
3.1 AS LEITURAS DE <i>SÃO BERNARDO</i>	186
3.2 AS LEITURAS DE <i>VIDAS SECAS</i>	209
CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
REFERÊNCIAS DO <i>CORPUS</i>	256
REFERÊNCIAS	258
ANEXOS	266
ANEXO 1 - A obra de Graciliano Ramos no ENEM.....	267

INTRODUÇÃO

Em nosso trabalho de mestrado, investigamos a construção estética a partir de dispositivos da narratologia na obra *Nove noites*, do contemporâneo Bernardo Carvalho. Naquele estudo (BOSCO, 2014), tratamos das características estético-formais que proporcionavam um *status* ficcional a uma narrativa caracterizada por nós como resultado de um biografismo híbrido. Os desdobramentos da investigação se fizeram sentir em nossa prática docente junto ao ensino médio, ou, ao menos, em nossas reflexões sobre o exercício em sala de aula: como se promoveria uma leitura que valorizasse aspectos estéticos nas aulas de literatura? Como consideramos que deva fazer parte do aprendizado para uma formação crítica o desenvolvimento da capacidade de ler e produzir sentidos para textos com construção estética “complexa” (e tendo em vista declarações de estudantes de que o que “levariam” das aulas de literatura seriam conhecimentos de História), levantamos a necessidade de investigar o tratamento dado a aspectos formais e/ou de construção estética de textos literários. Tendo em vista que sejam bastante presentes nas salas de aula, inclusive em nossa prática, e constituindo parte até mesmo da formação docente, como livros didáticos realizariam o trabalho em direção a essa formação leitora “estética”?

Livros didáticos (LD) estão presentes de forma intensa na escola brasileira, especialmente a partir de 1985, quando surge o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Várias iniciativas governamentais ocorreram antes disso, mas foi a partir de então que houve o que podemos considerar um processo mais intenso de democratização do acesso ao livro escolar no país. Gradativamente o programa foi se aprimorando, finalmente atendendo ao público escolar do ensino médio a partir da implementação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM¹), pela Resolução n.º 38, de 15 de outubro de 2003, do FNDE. Os números de distribuição, por si, já indicam a importância do programa. Conforme dados do FNDE, foram distribuídos pelo PNLD 2018, apenas ao ensino médio, 89.381.588 de exemplares, 20.835.977 em 2019 e 20.198.488 em 2020². Antes do PNLEM as escolas públicas brasileiras de ensino médio certamente enfrentavam problemas decisivos para fornecer

¹ A designação PNLEM vigorou nas edições de 2005 a 2009. A partir de 2010 (reposição para o ensino médio), o seguimento do programa de distribuição para essa etapa da educação básica foi incluído na denominação PNLD. Neste trabalho, informamos se as publicações analisadas são anteriores ou posteriores ao PNLEM, no último caso, considerando, também, aquelas que se situam na denominação PNLD voltadas ao ensino médio.

² Dados disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Último acesso em: 20 jan. 2023.

materiais de leitura aos estudantes, majoritariamente advindos das classes populares, para as quais comprar livros, didáticos ou não, é normalmente um “luxo” inacessível.

Os poucos dados aqui apresentados, somados aos problemas que envolvem as bibliotecas públicas, indicam dificuldades de acesso de milhões de pessoas ao texto literário, que, no Brasil, como constatado por diferentes pesquisadores, passa pelo livro didático, esse “primo pobre da literatura”, para usar a já bastante conhecida expressão de Lajolo e Zilberman (2019 [1996]). Mas o livro didático também é, conforme as mesmas autoras, o “primo rico das editoras”, constituindo a maior fatia financeira das vendas editoriais, sendo o governo o seu maior comprador. Para ilustrar, os valores das aquisições para o ensino médio corresponderam a R\$ 879.770.303,13, apenas na edição do PNLD 2018 (sem contar as reposições de 2019 e 2020).

Sendo assim, investigar o modo como os livros didáticos lidam com o fenômeno literário é investigar relações potenciais que milhões de brasileiros estabelecem com os textos dessa esfera. Muitos desses brasileiros jamais comprarão um livro de literatura e o livro didático é ou pode ser uma via importante de contato com os textos desse campo. Nesse sentido, parece importante pensar o LD considerando seu caráter de objeto cultural/material³ em um país cujo acesso ao livro ainda é insuficiente, mesmo considerando seus possíveis novos formatos advindos das inovações tecnológicas.

Pesquisas afirmam de forma recorrente que os livros didáticos – e muito provavelmente o ensino que nele se pauta - abordam o fenômeno literário enfatizando a historiografia literária (Zilberman (1988); Cereja (2005); Pinheiro (2006); Dalvi (2013); Rezende (2013); entre outros). De fato, a maioria das obras observadas nesta pesquisa se organizam a partir da sequência cronológica de períodos literários. O que no final do século XIX se fazia organizando os autores por séculos, de meados do século XX até nossos dias ocorre pelos chamados períodos ou escolas literárias. A abordagem da história literária por si surge com o intuito de fortalecer um sentimento de nacionalidade no final do século XIX, mas parece que, ao menos de uns tempos para cá, não tem atingido tal objetivo como se poderia esperar. Não só porque a ideia de nacionalidade, em um mundo globalizado e fragmentado, é colocada em xeque cotidianamente, mas porque recentemente há questionamentos constantes sobre o que, de fato, representaria essa nacionalidade. Entram em cena as discussões sobre o cânone, especialmente

³ Durante a banca de defesa deste trabalho, Ana Crélia Dias enfatizou que o LD também deve ser visto em seu caráter pedagógico e artístico, sendo, muitas vezes, não apenas “primo pobre da literatura” e “primo rico das editoras”, mas também o “primo único” dos leitores. Consideramos que essas asserções contribuem para a ênfase à importância desse material nas escolas brasileiras, especialmente nas públicas.

porque, pelo que se tem convencionado dizer, essa escolha refletiria de forma contundente nas práticas escolares.

Considerando-se que a abordagem se organiza, predominantemente, pela historiografia literária, textos, atividades e outros tipos de dispositivos que constituem os livros didáticos estariam a serviço do ensino de características do movimento literário e de sua identificação na obra de determinado autor. Assim, autores e textos, e também sua leitura, estariam subordinados ao período estético e haveria a prevalência do estudo *sobre* a literatura, em detrimento do estudo dos textos literários.

Como se sabe, o campo das investigações sobre a literatura não se constitui apenas da historiografia. A teoria literária, em sua complexidade, é área de produção de conhecimento também presente, de alguma forma, na abordagem dos textos na escola. Desses conhecimentos, podemos destacar as noções que a teoria literária desenvolveu sobre a forma, ou sobre a construção estética em narrativas. A observação de aspectos formais tem sido encarada como outro polo problemático, com a historiografia, do ensino de literatura. No entanto, a observação da construção estética dos textos literários é fundamental, se levarmos em conta o necessário acionamento de determinados elementos para uma leitura literária pertinente.

Dadas essas condições e reconhecendo o livro didático como “regulador” de práticas de leitura, interessou-nos investigar o *modo* como esses materiais abordam a construção estética dos textos narrativos. Selecionamos, então, a obra de um escritor - Graciliano Ramos - bastante presente na escola e em vestibulares, para que o trabalho fosse possível, além de estabelecermos um recorte que pudesse ilustrar o que tem sido feito no período histórico que nos interessava. Sendo assim, a pergunta de pesquisa que norteou este trabalho foi “Como livros didáticos de literatura/língua portuguesa do ensino médio abordam os recursos estético-formais da obra de Graciliano Ramos?”. Circunscrita ao recorte histórico de 1971 a 2021, a partir desta pergunta estabelecemos o objetivo geral de investigar como os livros didáticos abordam a forma literária em textos de Graciliano Ramos e, também, secundariamente, a) traçar um “panorama” da produção didática no período mencionado; b) refletir sobre as relações entre as abordagens verificadas e a possibilidade de uma leitura literária pertinente.

Considerando as noções propostas por Terry Eagleton (2017, [2013], p. 4), para quem “as obras literárias, além de relatos, são peças retóricas. Exigem um tipo de leitura especialmente alerta, atenta ao tom, ao estado de espírito, ao andamento, ao gênero, à sintaxe, à gramática, à textura, ao ritmo, à estrutura narrativa, à pontuação, à ambiguidade – de fato, a tudo o que entra na categoria de ‘forma’”, valemo-nos para o desenvolvimento deste trabalho

especialmente da proposição de Candido (2013 [1959], p. 35) de que a “importância [da obra literária] quase nunca é devida à circunstância de exprimir um aspecto da realidade, social ou individual, mas à maneira por que o faz”. E Candido vai além ao propor que a leitura (crítica) de um texto literário não se limita a observar questões formais, mas “consiste nisso e mais em analisar a visão que a obra exprime do homem, a posição em face dos temas, através dos quais se manifestam o espírito ou a sociedade” (CANDIDO, 2013, p. 36). Sendo assim, além da identificação dos aspectos formais apontados pelos livros didáticos e uma síntese dos recursos acionados para o trabalho com esses aspectos, propomos reflexões sobre como as propostas de leitura verificadas caminham na direção de uma “leitura literária” mais pertinente, como propõe Hansen (2005).

Considerando questões relacionadas à materialidade do livro didático, o tomamos como concretização de um tipo de recepção e potencialmente promotor de outras, dentre as quais podemos nos aproximar de prováveis apropriações pela análise das propostas de condução do processo de ensino (o livro didático é um discurso a ser encenado), sendo um gênero complexo (BUNZEN, 2005). Considerando que o livro didático é dispositivo fundamental na formação de uma comunidade (escolar) de leitores (DIONÍSIO, 2000), nossa hipótese, tendo em vista as práticas de crítica literária recorrentes no país e a partir das primeiras observações sistematizadas, foi de que o tratamento dado à forma e/ou à construção estética das narrativas de Graciliano Ramos fosse resultado de uma abordagem *ambivalente*. Essa ambivalência ocorreria devido a um duplo movimento desses materiais: por um lado, ativando recursos para além do texto literário, valendo-se de conhecimentos *extratextuais*, atitude recorrente no tratamento organizado pelo estudo de períodos literários, inclusive prescindindo da leitura efetiva; por outro, uma abordagem “interna”, *textual*, dependente da leitura do texto e trabalhando em função dessa leitura “exclusivamente” com elementos do texto. Para chegar ao esclarecimento dessas abordagens, analisamos os textos sobre a antologia e partimos das noções de enquadramentos e solicitações, propostas por Dionísio (2000).

De caráter bibliográfico-documental, e predominantemente interpretativista, a investigação, tendo em vista a pergunta orientadora, exigiu o estabelecimento de um panorama da produção didática no período histórico de nosso interesse, qual seja, de 1971 a 2021, o que se configurou como um dos objetivos almejados. A delimitação da pesquisa a esse período se justifica por alguns fatores: a LDB de 1971 promoveu mudanças significativas na instituição escolar. Também entre os anos de 1960 e 1970 houve o chamado *boom* do mercado editorial brasileiro, respaldado na produção didática. Além disso, no final dos anos 1960, Osman Lins

propôs discussões consideradas pioneiras sobre a qualidade dos livros didáticos de língua portuguesa, cujos textos seriam reunidos e publicados em 1977. É também no início dos anos 1970 que se consolida o declínio da *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, conforme constatou Marcia Razzini (2000). Além disso, os anos 1960-1970 testemunharam ampla influência do Estruturalismo, que, com outras vertentes imanentes de investigação do literário, propunha uma análise do texto em si. O campo literário no Brasil vivia a intensificação do trabalho acadêmico sobre o texto literário na década de 1960, quando “a disciplina Teoria da Literatura passou a ser ensinada nos cursos de Letras⁴” (ROCHA, 2011, p. 15), e pesquisas acadêmicas buscavam relacionar a análise intrínseca a uma perspectiva sociológica, de que é exemplo o trabalho de Antonio Candido⁵. Além disso, também nesse período surgem as propostas dos pós-estruturalistas⁶. Trata-se, portanto, de um período histórico permeado por mudanças tanto em perspectivas relacionadas ao literário, quanto às questões propriamente educacionais, cujo campo constitui espaço privilegiado de circulação dos objetos aqui analisados.

Organizamos o presente trabalho em três capítulos. No capítulo 1, traçamos um breve percurso da disciplina de língua portuguesa nos últimos 50 anos no Brasil, observando-se a implementação de políticas educacionais a partir de documentos oficiais e comentadores acadêmicos, assim como o desenvolvimento dos programas do livro. Segue a isso uma síntese de pesquisas desenvolvidas sobre o livro didático no Brasil, especialmente as que atendem ao nosso recorte de pesquisa, assim como constatações sobre esse material em trabalhos que não o tinham como foco, mas cuja proximidade com a abordagem do ensino de literatura exigiu que não fosse negligenciado nas reflexões propostas por aqueles pesquisadores. Também no primeiro capítulo apresentamos os critérios, métodos e dados que nos possibilitaram eleger o *corpus*.

Dado nosso interesse de propor um panorama dos livros didáticos nos últimos 50 anos, houve a necessidade de estabelecer critérios de seleção que contemplassem, ao menos parcialmente, um recorte de circulação significativa. Partindo do catálogo do Projeto LIVRES – Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros –, selecionamos as obras buscando valorizar os autores mais recorrentes. Para a produção posterior a 2004, optamos por selecionar, de cada edição do PNLEM/PNLD, as duas obras – ou coleções – mais adotadas pelas escolas públicas

⁴ Conforme João Cezar de Castro Rocha, “é indispensável reconhecer a contribuição decisiva do ensino universitário para o desenvolvimento de uma abordagem mais sistemática do ‘fato literário’, como se dizia na época dourada das décadas de 1960 e 1970” (ROCHA, 2011, p. 243).

⁵ Mais detalhes em Rocha (2011, p. 359).

⁶ Conforme Bonnici (2009, p. 146).

brasileiras. Do PNLD 2021, selecionamos as obras caracterizadas como Objeto 2 que abordaram a literatura de Graciliano Ramos, privilegiada neste trabalho. O acesso a esses materiais ocorreu por meio de empréstimos, por compra em sebos virtuais, pelo acesso ao Memorial do PNLD, organizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e pelos arquivos disponibilizados aos professores para seleção, via FNDE (PNLD/2018) e/ou editoras (PNLD/2021).

Ainda no primeiro capítulo, esclarecemos os pressupostos e a metodologia de análise adotada e apresentamos uma descrição geral dos objetos estudados. Os 26 livros didáticos de português (LDP) selecionados estão descritos a partir de características gráficas, pedagógicas e discursivas, observando-se suas proposições quanto ao literário e sua “encenação” envolvendo esses elementos.

Além de contar com uma seção dedicada a reflexões teóricas sobre a leitura literária, pautadas em proposições de João Adolfo Hansen (2005) e Antonio Candido (2013), no segundo capítulo propomos uma breve explanação sobre a obra de Graciliano Ramos e a crítica produzida a esse respeito. Não pretendemos, com isso, realizar contribuição à crítica ou historiografia literárias, mas sintetizar aquelas noções recorrentes produzidas pela crítica com que certamente os autores de livros didáticos puderam dialogar. É humanamente impossível, no tempo de que dispõem entre as publicações de seus títulos, que os autores que produzem esses materiais também sejam os responsáveis exclusivos pela apreciação de todas as obras literárias apresentadas.

Além disso, a partir de elementos de construção estética da narrativa, procedemos à descrição do tratamento que a obra de Graciliano Ramos recebeu no percurso histórico estabelecido. Para o enfoque aqui desejado, valemo-nos das noções de “enquadradores” e “solicitações”, propostas por Dionísio (2000), a fim de uma aproximação mais contundente das propostas de leitura e do conteúdo relacionado a forma e construção estética nos livros didáticos. Por que Graciliano Ramos? Justificamos a opção por alguns fatores: 1) Estar entre os prosadores mais valorizados pela crítica literária brasileira⁷; 2) Estar entre os autores cuja falta nos livros didáticos foi criticada por Lins nas décadas de 1960-1970; 3) Produzir gêneros narrativos variados, tais como romances, contos, memórias⁸; 4) Consolidar-se como parte do

⁷ Para Antonio Candido, “um dos maiores escritores da nossa literatura, um dos raros cuja alta qualidade parece crescer à medida que o relemos” (2012, p. 13). Isso, por si, já justificaria uma investigação sobre a presença de sua obra nas escolas brasileiras. Ainda assim, é possível acrescentar justificativas, tendo em vista as configurações estabelecidas para esta pesquisa.

⁸ Tínhamos a expectativa de observar possíveis diferenças na abordagem de textos de diferentes gêneros narrativos, mas os LDP abordaram apenas trechos de romances no *corpus* observado.

chamado “cânone escolar” a partir da década de 1970; 5) Ser considerado exemplar do realismo crítico; 6) Ter sua vida e obra investigadas pela pesquisa acadêmica atualmente; 7) Ainda constar nos livros didáticos.

Ademais, em nossa experiência docente, percebemos que se trata de um autor em que o aspecto documental atribuído à obra tem muitas vezes um caráter determinante nas leituras possíveis. A classificação como neorrealista, recorrente nos LDP analisados, poderia sugerir uma leitura mais “documental” do que literária dos textos. Estaríamos, portanto, diante de um desafio significativo no que diz respeito à proposta de leituras literárias pertinentes. Ainda sobre o recorte da pesquisa, a opção pela narrativa se operou por nossa experiência com a investigação desse tipo textual, tendo em vista nosso trabalho de mestrado e nossa prática em sala de aula, assim como a suposição de que narrativas sejam mais trabalhadas na escola do que outros tipos literários, tais como a poesia ou o teatro⁹. Ainda no segundo capítulo, apresentamos uma aproximação de como diferentes elementos da narrativa potencialmente indicadores da construção estética foram abordados no percurso delimitado no *corpus* como um todo.

No terceiro capítulo, continuamos o trabalho de comprovação da hipótese levantada, ainda tomando os livros didáticos do *corpus* como objetos culturais peculiares que não poderiam ser analisados, ao menos para os propósitos deste trabalho, sem se considerar as limitações e potencialidades advindas dos cerceamentos e condições próprias dos usos que as comunidades de leitores efetivam. Além da análise das atividades de leitura em cada caso, trata-se do capítulo em que se pretendeu um aprofundamento das discussões, em que buscamos responder de forma sistematizada à pergunta norteadora da pesquisa. Classificamos os apontamentos sobre a construção estética em *extratextuais* e *textuais*, como já havíamos proposto no capítulo 2, apresentando, também, reflexões sobre as implicações dessa abordagem ambivalente para uma leitura literária pertinente.

Vale ainda um esclarecimento. Além das características próprias da narrativa de Graciliano Ramos, recorrentemente vinculada a uma proposta de “registro documental” da realidade, pareceu-nos também pertinente a abordagem da literatura a partir do Modernismo, devido ao pressuposto de que provavelmente, na maioria dos casos, os estudantes entrem em contato com tal produção no último ano da educação básica. Seria um público, ao menos hipoteticamente, mais maduro e no que para muitos possa ser o último ano escolar. Isso gerou

⁹Hansen (2005, p. 20) afirma que ‘alguns brasileiros’ que têm acesso a livros leem textos, principalmente de prosa e menos de poesia”. Também se percebe a primazia da narrativa na seleção de obras dos vestibulares, ainda uma importante instituição de validação. Apesar disso, um contraponto a essas considerações é o que apresentam Fischer et al. (2012), cujo trabalho indica a prevalência da poesia nas provas do ENEM de 1998 a 2010.

a expectativa de que a abordagem dos terceiros volumes ou do último período histórico nos volumes únicos representasse uma possível visão do que de mais complexo possa ter sido levado como material para as salas de aula na educação básica, ou, ainda, que os formados no ensino médio supostamente deveriam saber.

Desse modo, avaliar o que para muitos possa ter representado o “ponto de chegada” no contato com a literatura como campo de conhecimento, pode permitir o reconhecimento do que cada tempo acreditava ser pertinente que a população de modo geral soubesse sobre os estudos literários. Além disso, uma história do livro didático traz em si uma história, ainda que parcial, da leitura de um período, indicando ainda aspectos da circulação dos impressos e das práticas de leitura potenciais que possam ter sido realizadas. O livro didático de língua portuguesa seria a concretização do que determinadas épocas consideraram aceitável ou desejável quanto às capacidades de leitura do texto literário que deveriam ser desenvolvidas na educação básica.

1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

1.1 BREVE HISTÓRICO

Márcia Razzini, em artigo intitulado *História da disciplina de Português na escola brasileira* (2010), traça um panorama da disciplina a partir de estudos documentais no Colégio Pedro II. Nesse estudo, assim como os apresentados em sua tese defendida no ano 2000, a autora informa que a *Antologia Nacional*, de autoria de Carlos de Laet e Fausto Barreto, chegava à sua última edição em 1969, evento tomado como um dos marcos para o recorte temporal proposto aqui. No artigo, Razzini afirma que, a partir de 1971, com a Lei 5.692, o ensino de Português passa a enfatizar o caráter instrumental da língua. A LDB de 1971, portanto, é um marco legislativo a partir do qual sugerimos o presente panorama da abordagem do ensino de literatura (português) no ensino médio, à época ainda denominado 2.º grau. Observar esses aspectos políticos se faz necessário tendo em vista seu caráter regulador. Sobre as mudanças a partir de 1971, afirma Zilberman (1988):

- O conhecimento do patrimônio da literatura brasileira fica aos cuidados do 2.º grau e, sobretudo, dos cursos de Letras. Estes se encarregam do ensino das literaturas vernáculas (a literatura portuguesa esporadicamente é estudada no 2.º grau) e adotam de preferência o ângulo cronológico, mesmo quando este é antecipadamente exigido nos vestibulares de acesso ao 3.º grau.
- As leituras escolhidas pelos professores de 1.º e 2.º graus provêm da literatura contemporânea, o 2.º grau preferindo gêneros modernos, nos quais predominam textos breves, como a crônica, o conto e a novela, o 1.º grau optando pela literatura infantil e juvenil.
- O texto literário pode ser utilizado no ensino da língua materna ou da gramática; contudo, mesmo nessas circunstâncias, ele se relaciona, antes de tudo, a atividades que, para se mostrarem coerentes com a denominação da disciplina que as abriga, têm em vista o desenvolvimento das potencialidades expressivas e produção criativa dos estudantes. (ZILBERMAN, 1988, p. 125)

Percebe-se, então, a predominância de uma abordagem que toma a literatura como “patrimônio” e a adoção do “ângulo cronológico” no estabelecimento de seu ensino. Batista (2009) também aponta características desse período. Para o pesquisador, ao lado das mudanças técnico-econômicas estiveram condições de ordem educacional e pedagógica. Conforme o autor:

O sistema de ensino como um todo é reestruturado entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1970; aumenta significativamente a matrícula em todos os níveis de ensino; com a ampliação acentuada da rede pública, a escola passa a ter de lidar com uma população discente nova, oriunda de grupos sociais que até então não tinham

acesso à escola; o recrutamento de professores torna-se, no quadro da expansão da oferta escolar, mais amplo e menos seletivo. (BATISTA, 2009, p. 62)

Essas mudanças certamente interferiram nos processos relacionados à produção de livros didáticos. Uma população com condições financeiras menos favoráveis poderia tomar como empecilhos as necessárias compras de livros, de acesso nem sempre possível. Provavelmente, antes mesmo de se apresentarem como uma tentativa de promoção de uma educação próxima ao que o Estado orientava ou determinava, os programas do livro didático eram ferramentas cruciais para o acesso à materialidade do escrito¹⁰. Embora seja possível constatar iniciativas que visassem a relação do estado com a circulação de obras didáticas já no século XIX, no Brasil imperial (vide Bittencourt, 1993), um marco importante dos programas do livro foi a publicação do Decreto-Lei n.º 93, de 21 de dezembro de 1937, que cria o Instituto Nacional do Livro (INL), apresentado como ponto inicial pelo histórico disponível no site do FNDE.

Quanto ao período histórico circunscrito para este trabalho, em 1970, por meio da Portaria n.º 35, de 11 de março, do Ministério da Educação, foi implementado o “sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL)”. Um pouco antes, em 1966, conforme informações disponíveis no site do FNDE, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), a partir de um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid)¹¹,

com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade¹². (BRASIL, 2020)

Esses eventos marcam o início de um período de intensificação da distribuição de livros didáticos no país¹³. A partir de então, várias ações governamentais foram realizadas, tais como,

¹⁰ Bittencourt (1993) relata as dificuldades enfrentadas no final do século XIX quando, devido à escassez de impressos, quaisquer textos cotidianos tornavam-se materiais para o aprendizado das letras.

¹¹ Alguns detalhes a respeito dessa associação e efeitos imediatos podem ser verificados em Hallewell (2017).

¹² Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em 23 jul 2020.

¹³ Conforme Hallewell, por volta dos anos 1970, o caminho mais atraente para as editoras era o do livro didático (HALLEWELL, 2017, p. 766). Alguns dados, a título de ilustração da magnitude desse campo do mercado editorial: “até o início da década de 1970, a publicação de livros didáticos era também muito sedutora devido às grandes tiragens, as maiores do mundo não comunista, talvez com exceção do Portugal de Salazar”; “em 1994, o Ministério da Educação decidiu uniformizar os livros de português e matemática do ensino primário nas escolas do Nordeste e [...] adotou um livro de Mafalda Martins Andrade [...], que assim teve a oportunidade de vender 24 milhões de exemplares!” (HALLEWELL, 2017, p. 766-767). Ainda sobre o crescimento do mercado editorial, “segundo os dados do IBGE, em 1972, ultrapassa-se no Brasil a barreira de um livro por habitante ao ano. A

a que se estabeleceu pelo Decreto n.º 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, competindo ao governo assumir a “compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas”; a criação, em 1983, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, do Instituto Nacional do Livro (1971-1976), momento em que se propõe a participação dos professores na escolha dos livros; a publicação do Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985, que institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Além da necessária distribuição dos materiais para a crescente população escolar, os livros didáticos também são apontados como meios de formação do corpo docente nacional. Conforme Batista (2009), há duas tendências promovidas pelos manuais didáticos. Uma delas, predominante em materiais anteriores à década de 1970, atribuía maior autonomia aos professores e se organizavam como compêndios, antologias ou seletas de textos (BATISTA, 2009, p. 56). Ainda conforme o autor:

[a] segunda tendência mais geral é oposta à primeira e se manifesta, predominantemente, nos manuais didáticos e, sobretudo, no caso brasileiro, naqueles que se originam das amplas transformações ocorridas nos setores educacional e editorial ao longo dos anos 1960 e 1970. Nesse caso, os manuais tendem a se organizar como estudos dirigidos, propondo não apenas uma seleção do conteúdo a ser ensinado, mas também um modo claro e articulado de distribuí-lo no tempo escolar – com base numa progressão de unidades -, assim como um conjunto de atividades que introduzem, desenvolvem a matéria e, muitas vezes, avaliam seu domínio pelo aluno. Terminam, por isso, a se dirigir diretamente ao aluno em enunciados e textos [...] a assumir, sob um ponto de vista discursivo, a voz do professor e, assim, construir, para o docente, um lugar subordinado e dependente no processo de ensino. (BATISTA, 2009, p. 56)

Essas circunstâncias permitem a suposição de que, a partir desse momento histórico, o LDP é reforçado como instrumento privilegiado de conformação de uma comunidade escolar de leitores (DIONÍSIO, 2000). A observação das relações que os materiais, ou seus autores, buscam estabelecer com professores e estudantes, no *corpus* analisado aqui, também corrobora, em certa medida, a avaliação apresentada por Batista acima registrada¹⁴. Isso indica a validade

população nesse ano é de 98 milhões de habitantes e produzem-se 136 milhões de livros. Em 1972, editou-se 1,3 livros por habitante, contra 0,8 do ano anterior. Com algumas distorções, essa proporção se manterá crescente durante a década, atingindo o índice de 1,8 em 1979” (REIMÃO, 2018, p. 28).

¹⁴ Também em *O texto escolar: uma história*, Batista (2008) enfatiza essa problemática ao analisar um LDP: “[...] coerentemente com o grau de autonomia da coleção e com o papel subordinado que constrói para o professor, a imagem de docente que parece ter presidido sua elaboração é a de um profissional que não se caracteriza, particularmente, pela posse de um conjunto de conhecimentos: por um lado, na apresentação e na justificativa do livro, esses conhecimentos são tomados como dados ou como algo não problematizado; por outro lado, ao dar as respostas, o autor prevê a possibilidade da inexistência do domínio desses conhecimentos. Ao contrário, esse profissional se caracterizaria, antes, como ‘um técnico’, cujas principais competências e preocupações seriam de ordem ‘técnica’ e cujo horizonte de expectativa em relação a um manual didático se identificaria com uma

de nosso pressuposto de que seja possível supor as leituras potenciais realizadas a partir dos LDP. Vale também lembrar que, nas décadas de 1970 e 1980, a disciplina língua portuguesa passou a ser denominada “comunicação e expressão”, enfatizando-se os usos a partir das teorias da comunicação então disseminadas. A disciplina, conforme Zappone (2018),

amplia seus objetivos de estudo para textos de outras modalidades, além do verbal, e inclui o estudo de autores contemporâneos. Os livros didáticos passam a apresentar textos de natureza variada e a fazer associações com a cultura de massa; a literatura, apoiada no fato de ser um dos conteúdos presentes nos exames vestibulares, ganha espaço e força nos estudos de 2.º grau. (ZAPPONE, 2018, p. 413)

Sendo assim, é plausível supor que haja mudanças no tratamento dado à literatura pelos LDP publicados a partir de então. Quando da promulgação da Constituição Federal de 1988, o recém-criado PNLD, em 1985, já vinha ampliando possibilidades de circulação dos materiais escolares, assim como seu controle por parte do estado. Os livros didáticos passaram a ser escolhidos pelos docentes e a centralização financeira garantia “o critério de escolha do livro pelos professores”, conforme o Histórico do PNLD disponível no site do FNDE. A suposta liberdade de escolha dos livros pelo corpo docente nacional, além de se limitar aos atuantes nos primeiros anos da educação básica, também poderia ser questionada se considerarmos que há uma série de interferências de caráter político e econômico em um espectro um pouco mais abrangente do que se poderia supor em uma observação inicial.

Bunzen (2009) apresenta em sua tese um trecho que ilustra esse aspecto das relações políticas e econômicas que envolvem a produção, a circulação e o uso dos livros didáticos:

No âmbito das políticas públicas [...] (re)aparece a ideia de que a reforma curricular deve atingir essencialmente os textos escolares (especialmente, os livros didáticos), uma vez que eles representariam o “currículo efetivo”, ou seja, são eles que selecionariam os objetos de ensino e orientariam, em seu projeto didático-autoral, os alunos e professores para determinadas atividades. Isso explica, talvez, o aumento no orçamento do Banco Mundial, ao longo dos anos 90, para projetos de melhorias dos textos escolares em detrimento da formação docente. (TORRES *apud* BUNZEN, 2009, p. 200)

A partir disso, portanto, é possível perceber o reconhecimento da importância dos livros didáticos na escola de modo bastante incisivo: 1) ao se atribuir aos livros didáticos o poder de selecionar “os objetos de ensino” e orientar “os alunos e professores para determinadas atividades”, o que reforça, mais uma vez, a percepção da escola como uma “comunidade de

metodologia de sucesso provado – como, afinal, o livro busca se construir e construir sua recepção” (BATISTA, 2008, p. 61).

leitores” e o livro como um coordenador e registro escrito representativo das práticas dessa comunidade; 2) submetido a interesses econômicos e sociais que justificariam o aumento de investimentos do Banco Mundial “para projetos de melhorias dos textos escolares”, por sua vez 3) merecedores de maior financiamento do que a própria formação docente.

Essa situação apontada por Torres (1998) e reiterada por Bunzen (2009) reforça uma espécie de continuidade do que Batista apontou como característica dos livros didáticos pós 1970, qual seja, a de uma construção “para o docente, [de] um lugar subordinado e dependente no processo de ensino” (BATISTA, 2009, p. 56). Ainda considerando aspectos econômicos que envolvem programas como o PNLD, observados dados do mercado editorial, percebe-se o potencial econômico e de circulação de material bibliográfico que os programas financiados e promovidos pelo estado alcançam. Basta, como ilustração, a informação de que “70% dos livros produzidos no país, em 1997, eram destinados ao ensino” (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 18).

A conjuntura do final dos anos 1990 também trouxe benefícios. Conforme destaca Oliveira (2013):

[a avaliação dos livros didáticos iniciada em 1996] trouxe uma melhora sensível na qualidade desse material de apoio, além do incentivo ao surgimento de livros com novas propostas didáticas e metodológicas para o trabalho com o ensino literário. A distribuição de livros de português para o ensino médio, iniciada em 2005, deve ampliar as possibilidades de escolha do professor nessa área. Mas vale lembrar que, segundo pesquisas patrocinadas pelo próprio governo, os professores tendem a escolher livros mais tradicionais no trato com o conteúdo das disciplinas, o que nos leva a questionar o peso de inovações nesse instrumento de ensino na prática efetiva do professor” (OLIVEIRA, 2013, p. 65-66).

Nesse período, vários documentos oficiais passaram a orientar o trabalho docente no ensino médio. Em 20 de dezembro de 1996, a Lei n.º 9.394 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seguida do parecer CEB/CNE n.º 15/1998 que implementou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. A tais documentos seguiram-se: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999); as Orientações Educacionais Complementares aos PCNEM – PCNEM+ (2002); as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (2006). Conforme Zappone (2018, p. 414-415), todos esses documentos se relacionam à LDBEN de 1996 e à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). Conforme a autora:

Em relação à LDBEN, chama a atenção o fato de que se pretende dar ao ensino médio outra caracterização que não seja apenas propedêutica, tal como esse nível de ensino

se caracterizara ao longo de sua história [...], ou seja, o ensino médio pode se caracterizar como etapa preparatória para estudos de nível superior, mas também pode formar o estudante para o trabalho. (ZAPPONE, 2018, p. 415)

Em relação a seu caráter de “etapa preparatória”, a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998, instituído *a priori* como instrumento de avaliação do desempenho dos alunos e das escolas, a fim de fornecer dados para as políticas públicas, em sua quarta edição, em 2001, passou a ser aceito como teste válido para o acesso ao ensino superior, de modo isolado ou combinado ao vestibular tradicional (MEC)¹⁵. Questões preparatórias para o exame passam a aparecer constantemente nos LDP, em alguns casos, com seções específicas para esse fim. Ainda assim,

muito embora seja prevista uma continuação dos estudos, é clara a finalidade de preparo do estudante para exercer ‘ocupações’ ou lugares no mundo da produção [...]. Há um reforço no aspecto da língua enquanto processo de comunicação, ou seja, ênfase em seu caráter produtivo e um apagamento da questão artística da língua [...]. Assim, diferentemente de outros momentos históricos nos quais a literatura aparecia como objeto de estudo para a formação do falante, nessa lei [LDBEN/1996] a literatura perde espaço e status. (ZAPPONE, 2018, p. 415-416)

Percebe-se, deste modo, que as propostas de ensino da literatura, apesar dos avanços conquistados pela valorização da recepção literária, continuaram a enfrentar desafios próprios das artes em uma sociedade utilitarista e imediatista. Questões do Enem que se referem à obra de Graciliano Ramos, por exemplo, ilustram a ênfase predominante na língua como “processo de comunicação” (Anexo 1)¹⁶.

Quanto aos programas do livro, finalmente, em 2004, publica-se o decreto que estabelece como dever do Estado a distribuição de livros didáticos ao ensino médio, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). A partir de então, alunos de escolas públicas passaram, gradativamente, a contar com esse recurso. Ressalta-se que, aqui, consideramos que o LDP tenha uma capacidade conformadora das situações pedagógicas, ainda que haja procedimentos “autorais” docentes (BUNZEN, 2009). Sendo assim, é plausível considerar que seja possível deduzir muito do que se fez/faz em sala de aula nas escolas

¹⁵ Acesso em 19 fev 2021.

¹⁶ Patrícia Tiunan (2017), em sua tese de doutorado, constata o esvaziamento dos aspectos “propriamente literários” nas questões do ENEM que apresentam textos dessa ordem. Esse estudo, além de outros, como o de Fischer et al. (2012), que aponta Graciliano Ramos como o 12.º entre os autores mais recorrentes na prova até 2010, reforçou para nós a importância de se questionar sobre como ocorreria a abordagem da construção estética nos LDP.

brasileiras “ouvindo os mortos com os olhos”¹⁷, especialmente ao se considerar que há predominância de adoção de uma ou duas coleções dentre as aprovadas pelo MEC e que o LDP participa consideravelmente da formação de professores.

A partir de 2004, portanto, a distribuição de LD (livro(s) didático(s)) para o ensino médio vai progressivamente se consolidando, em um ambiente de tentativa de promoção de uma formação dedicada à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e/ou ingresso no ensino superior. Considerando os vínculos dos LD com as políticas públicas educacionais, apesar de uma linha diretiva na ideia de formação discente se manter razoavelmente estável, mudanças recorrentes podem ter dificultado a atualização dos materiais em consonância com os documentos oficiais. Em 2012, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2012, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, seguida da Medida Provisória n.º 746/2016 – Projeto de Conversão de Lei n.º 34/2016/Lei n.º 13.415/2017. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio teve seu documento homologado pela Portaria n.º 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017.

Nesse último documento federal, afirma-se que “além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania” (BRASIL/MEC, 2017, p. 464-465). Há destaque recorrente no documento para a “preparação básica para o trabalho e a cidadania” (p. 465). Já o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias, conforme o documento,

está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL/MEC, 2017, p. 471)

Chama a atenção, no excerto, a ausência do termo “estudo”, com valorização da “apreciação” e “participação”. Além de participar da área (Linguagens e suas Tecnologias), o componente Língua Portuguesa deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio, conforme a Lei n.º 13.415/2017. Especificamente quanto ao componente, o documento traz a seguinte afirmação sobre a literatura:

¹⁷ “Escuchar a los muertos com los ojos”, sentença de Quevedo que forneceu título à aula inaugural de Roger Chartier no Collège de France. Conforme Chartier (2014) “apenas os historiadores de tempos muito recentes, graças às técnicas de inquirição oral, podem oferecer uma audição literal das palavras cuja história escrevem. Os outros – todos os outros – precisam escutar os mortos somente com os olhos e recobrar as velhas palavras em arquivos nos quais o vestígio escrito delas foi preservado” (CHARTIER, 2014, p. 7).

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. (BRASIL/MEC, 2017, p. 499)

A citação indica uma constatação, sugerindo o suposto *status quo* da disciplina/componente curricular, ou, mais especificamente, a posição que o texto literário estaria assumindo em sala de aula, seguida do incentivo de que o texto literário esteja em lugar central das aulas de literatura. A ampliação do contato dos estudantes com diversos tipos de produção artística e a “continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição” (BRASIL/MEC, 2017, p. 503) devem ser considerados, de acordo com o documento¹⁸.

As propostas da BNCC, em sua relação com a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) têm gerado diversas discussões. Além de desconsiderar questões estruturais necessárias para sua concretização, pesquisadores (como Cechinel, 2019) têm apontado como um dos problemas do documento normativo uma perspectiva de ‘adaptação’ dos jovens às situações de crise enfrentadas no sistema capitalista, amenizando ou mesmo excluindo as responsabilidades coletivas e governamentais em relação aos processos educacionais e relacionadas ao trabalho. Seria a implantação, nas escolas, da lógica ultraliberal de responsabilização dos indivíduos por suas conquistas e seus fracassos. Os LDP posteriores à BNCC (PNLD/2021) buscam atender às propostas do documento, até mesmo, supomos, pela necessidade de aprovação nos editais do MEC. Em sua maioria, os LDP se organizaram em unidades temáticas e informam as competências e habilidades que buscam desenvolver em cada uma delas, em uma manifestação de vínculo estreito com as orientações oficiais. Como veremos, há mudanças quanto à situação da literatura nos materiais, mas as propostas de leitura, em sua maioria, não sofreram mudanças substanciais¹⁹.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E SITUAÇÃO DA PESQUISA

¹⁸ A observação dos LDP pós-BNCC indica que o tratamento dado ao texto literário não recebe o caráter de centralidade mencionado.

¹⁹ Uma avaliação do lugar da literatura nos LDP pós-BNCC exigiria uma análise dos LDP em sua totalidade, o que não foi possível nas delimitações deste trabalho. Analisamos a presença ou não de elementos formais nas abordagens da obra de Graciliano Ramos, tendo as possíveis demais observações um caráter inicial.

As pesquisas sobre o livro didático cresceram significativamente nos anos 1990 e 2000, conforme Munakata (2012). Para o pesquisador, o trabalho de Circe Bittencourt (1993) teria impulsionado a intensificação das pesquisas nas décadas seguintes e há uma variação de temas: livro didático como política pública educacional, a produção editorial, inserção na escola como dispositivo do saber e da cultura escolar, suporte de disciplinas, usos e práticas que incidem sobre esse material (MUNAKATA, 2012, p. 182)²⁰. Antes da década de 90, porém, existem publicações importantes em que é possível verificar reflexões sobre a presença do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, nos mais diferentes níveis de ensino, sobre os quais tratamos a seguir.

Em *O ensino da literatura: sugestões metodológicas para o curso secundário* (1966), Nelly Novaes Coelho, considerada precursora no tipo de material proposto com essa publicação, afirmava que “não basta escolher um bom livro didático, é preciso saber como usá-lo” (COELHO, 1966, p. 18). A autora “abre um parêntese”, como ela mesma afirma, em seu percurso discursivo que propõe metodologias de trabalho com a literatura no denominado ensino secundário naquele tempo [na parte específica para as séries iniciais], para abordar “alguns aspectos desse problema que é muito importante em nosso trabalho docente: o livro didático”²¹ (p. 18, grifo da autora). Suas proposições indicam o que a autora considerava que poderia ser um bom livro didático naquele momento:

Que poderemos entender hoje por um bom livro didático? Sem entrarmos em minúcias, nem nos aprofundarmos no assunto que é deveras complexo, pois abrange vários aspectos, damos a seguir as linhas básicas que podem caracterizar um livro didático atualizado, no que diz respeito à leitura em classe. (Deixamos de lado o aspecto gramatical, pois não nos compete discuti-lo aqui.) Dentro das exigências atuais um livro didático deve oferecer: a) TEXTOS que apresentem uma linguagem cuidada, viva, atraente e cujas idéias possam ser exploradas no sentido de se atingirem com os alunos os objetivos antes mencionados²². b) VOCABULÁRIO ELUCIDATIVO, para que o aluno possa chegar à total compreensão literal do texto. c) INTERPRETAÇÃO DO TEXTO. Série de perguntas objetivas, concisas, inteligentes (de acordo com o nível do aluno), que para serem respondidas o forcem a entender o texto em toda a sua significação e lhe dêem condições para reproduzi-lo ou resumi-lo. Não nos esqueçamos de que a reprodução correta de um texto é o primeiro sinal de que a leitura foi assimilada pelo aluno. [...] d) APLICAÇÃO DO VOCABULÁRIO. Sugestão de exercícios curtos e objetivos que levam o aluno a fixar

²⁰ Um exemplo que consideramos sugestivo da potencialidade para pesquisas de outras áreas sobre o LD, não necessariamente vinculadas à educação, é a que foi desenvolvida por Didier Dias de Moraes, *Design de capas do livro didático: a editora Ática nos anos 1970 e 1980*, publicada em 2017.

²¹ Optamos por manter a ortografia e a acentuação próprias dos originais em todo o trabalho.

²² Nelly Novaes Coelho aponta para o ensino de literatura o que denomina “objetivos informativos” e “objetivos formativos” (p. 7). Conforme a autora, “se aceitarmos que literatura é reflexo de vida, é a exteriorização verbal artística de uma experiência humana, é evidente que usaremos dela para orientar a educação integral de nossos alunos. Isto é, tentaremos: a) Propiciar-lhes a educação humanística [...]. b) Ajudar a formação de seu próprio estilo [...]. c) Educar-lhes o gosto artístico (COELHO, 1966, p. 8-10, grifos da autora).

alguns dos vocábulos aprendidos com a leitura. [...] e) APLICAÇÃO GRAMATICAL. Sugestão de exercícios curtos e objetivos que levem o aluno a descobrir, na leitura feita, fenômenos gramaticais cujas regras ou normas ele já deve saber naquela altura dos estudos, ou que está estudando no momento. f) APLICAÇÃO DAS IDÉIAS. Sugestão de tema ou temas para trabalho do aluno em casa ou em classe. Lembrar que esse tema deve estar ligado com a essência do texto que acabou de ser analisado em seus vários aspectos. [...] g) Completando cada unidade didática, representada pelos itens acima, deverá haver uma parte gramatical que registre, de maneira concisa e direta, quadros sinópticos dos fenômenos gramaticais a serem desenvolvidos pelo programa da série em questão. (COELHO, 1966, p. 18-19, grifos da autora)

Percebe-se, portanto, que Novaes Coelho não propõe uma análise de livros didáticos, mas apresenta o que considera que um “bom livro didático” deveria oferecer, a partir do que é possível inferir que existissem os considerados “não tão bons assim”.

É sobre a precariedade dos livros didáticos daquele tempo que se debruça Osman Lins, que tratou diretamente dos livros didáticos, acusando, de forma incisiva, a péssima qualidade dos que circulavam naquelas décadas, em *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*, cuja primeira edição é de 1977. Tais escritos, reunidos a outros textos de Lins, foram publicados em nova edição recentemente. Em nota introdutória, o organizador Fábio Andrade afirma: “esses textos são de fato pioneiros ao analisar o material didático utilizado para o ensino da literatura no Brasil” (ANDRADE, 2018, p. 16). No texto “A confraria do virginal abrigo”, que abre a parte “O livro didático – primeiro tempo: 1965”, Osman Lins afirma:

O meu objetivo é alertar professores, alunos, escritores, e todos a quem interessem, por força da profissão ou de sua posição intelectual, os problemas culturais, para alguns senões – em geral bastante graves – encontrados na grande maioria dos atuais livros de Português para o Curso Médio. Atêm-se as observações que se seguem, exclusivamente, à escolha dos textos literários apresentados nessas obras, a certos vícios que regem tal escolha e à maneira deficiente – por vezes desonesta – como vêm sendo feitas a distribuição e apresentação deles, com indiscutíveis prejuízos para o aluno e, em consequência, também para o país. (LINS, 2018 [1977, 1965], p. 32)

Percebe-se pela citação que o autor se preocupa com a escolha de textos que integram as obras didáticas e a importância que tais livros tinham não só para o aluno como para o país. Lins ainda afirma que falta “originalidade” (p. 32) aos livros analisados por ele, “que copiam e repetem seus congêneres” (p. 33), além da “inatualidade dos textos que ali aparecem como exemplo” (p. 33), debatendo ainda o critério de se escolher os “consagrados pela morte” (p. 34). Conforme o autor:

os extratos presentes, nos compêndios de que nos ocupamos, de autores a quem “a morte consagrou”, nem sempre são os mais representativos. Rigorosamente: jamais o são. A escolha recai, com fatalidade monótona (mesmo na 3.^a e na 4.^a séries do 1.^o Ciclo, e nas três do Colégio), sobre páginas superficiais, sem nexos com a realidade, com os problemas quotidianos do povo, ou os dilemas eternos do homem. (LINS, 2018 [1965, 1977], p. 34)

A morte, porém, não garantia a presença de autores já naquele tempo consagrados pela crítica nos livros didáticos analisados por Lins. É o caso, por exemplo, de Graciliano Ramos e José Lins do Rego (LINS, 2018, p. 38). Estar vivo tampouco garantia referências nas obras. No texto *Os recusados*²³, Lins afirma:

Mesquinhas, igualmente, são as possibilidades de acesso do estudante brasileiro, através de seus compêndios, aos escritores mais notáveis de São Paulo, do Rio Grande do Sul, do Paraná, ou àqueles dos quais não se pode dizer que pertencem, literalmente, a uma determinada área geográfica, e que cultivam as possibilidades e mistérios de sua língua, como Clarice Lispector, talvez a mais audaz, a mais densa escritora de nossa literatura. (LINS, 2018, p. 40)

Como já foi mencionado aqui, a seleção de Graciliano Ramos para a investigação proposta neste trabalho também passou pela constatação indignada de Lins de que o escritor alagoano não estava presente nos livros didáticos (ao menos de forma geral) na década de 1960. Posteriormente e até a atualidade, no entanto, o escritor tem constantemente feito parte do cânone escolar²⁴.

As observações de Lins que até agora apresentamos revelam preocupações genuínas que até hoje geram discussões e tomam o tempo dos que se dedicam a pensar a educação literária: quais devem ser os critérios para a seleção das obras ou trechos de obras literárias que devem compor uma antologia ou livro didático destinado às aulas de literatura? Nos últimos excertos de Lins, percebe-se seu posicionamento em defesa da literatura contemporânea.

Valendo-nos, ainda, das contribuições de Lins para compor um breve panorama crítico da “situação” da literatura nos livros didáticos publicados no limiar do recorte histórico que adotamos neste trabalho, o autor critica, ainda, uma atitude por ele atribuída a alguns autores de livros didáticos (que ele chama de “gramáticos”), qual seja, a de “incluir, em seus compêndios, poesia e prosa deles mesmos, como se fossem páginas mestras da literatura” (LINS, 2018, p. 43).

²³ O organizador Fábio Andrade afirma que o tema central do texto é a “necessidade de o ensino da literatura voltar-se para a produção contemporânea” (LINS, 2018, p. 37).

²⁴ No entanto, nem todas as obras didáticas aprovadas para o ensino médio na última edição do PNLD contam com textos do autor.

Lins ainda aponta o que ele chama de “mistura” na organização dos textos escolhidos para compor os compêndios ou antologias:

Digo “mistura” e não “variedade”. Entender-se-ia, por variedade, a presença de vários gêneros e de várias escolas literárias, obedecendo a um critério que fosse, a um tempo, seletivo e ordenador, enquanto “mistura” é aqui sinônimo perfeito de confusão. Se a “variedade” proporcionaria ao aluno uma visão organizada, posto que sumária, das transformações por que têm passado, em quatro séculos, a poesia e a prosa brasileiras, permitindo-lhe, no decorrer do Curso Secundário, formar uma ideia a respeito da evolução da literatura, e do espírito com que encara o escritor, através do tempo, o escrever e o viver, a “mistura” não faz senão introduzir no espírito dos educandos uma visão errônea, e mesmo caótica, do fenômeno literário. (LINS, 2018, p. 50, grifos do autor).

Também é alvo da crítica de Lins o “conceito pernicioso” sobre os escritores que os livros didáticos apresentariam: “o escritor é um ocioso que se entrega, ocasionalmente, a imaginar histórias sobre cágados espertos, raposas logradas, agulhas que falam, macacos filósofos, que se delicia com os ocasos e tem saudade de tudo; que discorre com adjetivos melífluos sobre a inefável beleza do trabalho, os males da preguiça, a inteligência dos caipiras, a fidelidade do cão, a nobreza dos índios, a sabedoria dos persas, as cores da bandeira e a doçura de ser mãe” (LINS, 2018, p. 54). E realça a crítica mais à frente: “O escritor é um translúcido habitante do passado e só se torna real depois de morto. Nada tem que ver com a nossa vida de todos os dias. Sua existência não está incorporada à corrente de nosso ser” (LINS, 2018, p. 55).

Lins ainda cita a ausência de determinados autores nos compêndios escolares como resultado de “omissão de valores”, como no caso de um autor que excluiu Graciliano Ramos de sua obra didática por este ter sido comunista (LINS, 2018, p. 55). Além disso, o acesso (ou não) ao livro faz parte de suas reflexões. Para o autor, “é preciso não esquecer que muitos dos alunos têm nos livros escolares sua única razão de literatura e o único meio de chegar a conclusões sobre o que são as Letras e os escritores” (LINS, 2018, p. 58).

Lins apresenta a seguinte síntese geral do que observou na maioria dos livros didáticos analisados:

propensão à rotina, alheamento pela nossa literatura contemporânea; embevecimento confuso ante a literatura do passado; absoluta ausência de senso dos valores; desprezo por qualquer espécie de ordem ou de princípio diretor na seleção dos textos; tendência a omitir informações sobre os escritores ou a prestar informações inatualizadas [...] duvidosa inclinação moralizante que os leva a recheiar seus manuais de páginas insulsas exaltando o trabalho, o dever, a mãe ou a família. (LINS, 2018, p. 59-60)

Mas nem todos os livros didáticos contribuem para a “impressão geral desalentadora” e Lins apresenta os que considera exceções, dentre eles a obra *Presença da literatura brasileira*,

de Antonio Candido e José Aderaldo Castello (LINS, 2018, p. 63), que veio a figurar como referência bibliográfica de vários dos livros didáticos cuja análise apresentamos mais adiante.

Em 1976, Lins retoma as discussões propostas em seus textos de 1965. Afirma Lins: “Retirei alguns livros das estantes e vi que se haviam transformado. Quase todos eram agora mais movimentados e atraentes. Mas estariam melhores do que antes?” (LINS, 2018, p. 174). O autor observa, então, palavras da introdução que passam a se dirigir aos alunos: “Tal introdução, parece, transformou-se em norma; e o tom, aí, é sempre ameno e aliciador, sem perder de vista certos recursos usuais dos técnicos de vendas” (p. 174). E acrescenta sobre esse aspecto: “todos esses passes demagógicos expressam o desejo incontável de seduzir o consumidor. De o conquistar não pela eficiência, ou não só pela eficiência, mas pela lisonja – comportamento típico da sociedade de consumo e frequentemente nas mensagens publicitárias” (p. 176). Ainda sobre as introduções: “sugestões de liderança, de triunfo, feitas aos jovens educandos. A aprendizagem, aí, numa direção pragmática e pouco científica, anticultural, tende a ser apresentada não como um bem em si, mas como um instrumento de domínio” (p. 177). Também a grande quantidade de compêndios mereceu atenção de Lins, para quem é positivo que “haja variedade, ampliando a margem de escolha” (LINS, 2018, p. 180).

Outra novidade é abordada pelo escritor: “logo chama a atenção, nesses livros, a quantidade de ilustrações, alguns parecendo verdadeiras revistas de histórias em quadrinhos” (p. 177). O autor apresenta preocupação em relação a isso: “Que se pode esperar, mais tarde, da capacidade de leitura – e da compreensão do texto – de alunos tão mimados com a imagem?” (p. 184) e acrescenta, referindo-se aos livros do antigo ginásio: “Tudo parecendo obedecer ao conceito de que o aluno não está apto, jamais, a qualquer esforço sério, só sendo motivado nessa atmosfera de puerilidade, de gracejo perpétuo” (p. 185). Para Lins, esse tipo de abordagem estaria errado “porque finge ignorar (compactuando com quem, com quem?) que crianças entre os dez e os quinze anos sabem coisas e manejam um vocabulário que ultrapassam largamente esse mundo caviloso, bobinho e asséptico – essa Disneylândia pedagógica” (LINS, 2018, p. 185).

Nesses escritos de 1976, o autor volta a valorizar o livro didático como possibilidade de acesso à literatura, critica uma recomendação da Coordenadoria do Ensino do Estado de São Paulo de não se enfatizar o texto literário em sala de aula e aponta problemas relacionados, entre outras questões, à falta de precisão nas informações que os livros didáticos apresentam (LINS, 2018, p. 188-189). “Pode ser, não discuto”, afirmava Lins, “que esses livros ensinem Português com eficiência. Mas os que neles estudam, fatalmente, a não ser por um milagre,

passarão a considerar a literatura, esse importante produto do espírito humano, como algo desprezível e secundário” (LINS, 2018, p. 193). Apesar dessa visão depreciativa dos livros didáticos, Lins observa que houve mudanças de 1965 a 1976. Conforme o autor, “os nossos professores já não se citam a si mesmos; há maior variedade da escolha; houve uma alteração de repertório” (LINS, 2018, p. 195). E volta a destacar a importância que atribui ao livro didático:

O que procuro detectar é uma tendência. É enquanto expressam uma tendência – tendência que me parece elucidativa, muito nos informando sobre o panorama cultural brasileiro – que tais compêndios me interessam. Sendo também nesse sentido, creio, que a minha pesquisa deve atrair a atenção de quem, muito ou um pouco se preocupa com o nosso destino como povo. (LINS, 2018, p. 196)

A análise de Lins é emblemática. Ao mesmo tempo em que, ao observar as tendências por ele apontadas, expõe fragilidades absolutamente preocupantes, o autor também reforça, e mesmo por isso, o lugar cultural que o livro didático pode encenar em relação ao país inteiro. Apesar das duras críticas em grande parte direcionada (inclusive nominalmente) aos autores dos livros didáticos, Lins reconhece a complexidade de relações que se estabelecem para que uma obra seja produzida e “consumida”:

Não são os autores que aprovam, editam, distribuem e adotam esses livros. E, decerto, não é por acaso que os seus livros têm tantos pontos de contato. Eles respondem a uma tendência do mercado. A uma expectativa. E, se os órgãos fiscalizadores dão seu beneplácito a semelhantes ferramentas, é que elas correspondem aos seus desígnios. Em alguns livros escolares apanhados ao acaso pode refletir-se todo o perfil de um país. (LINS, 2018, p. 200)

A proposição dialoga, em certa medida, com a ideia de que o livro didático não escapa de sua condição de mercadoria, assim como pode ser tomado como um objeto cultural que, se não pode ser visto como “exclusivo” instrumento de modificação de questões culturais, faz, ele mesmo, parte de concepções próprias de um tempo e de um grupo social a respeito da cultura de um povo e de forma correlata, de educação.

Também nos escritos de 1976, Lins elogia a coleção *Literatura & linguagem*, de Megale e Matsuoka²⁵, considerando-a “de uma sobriedade total” (p. 184), fugindo “às características dominantes” (p. 197). Para o autor, a obra

fica, sob os aspectos considerados, tão distante dos demais, que parece vir de outro mundo, de outra civilização [...] Os textos, todos de boa qualidade, vêm cercados dos

²⁵ Obra que faz parte do *corpus* analisado nesta pesquisa.

informes necessários à sua compreensão, acrescentando-se a isso dados precisos sobre os respectivos autores. Eu apontaria, mesmo assim, algumas falhas [dados, revisão] [...] E por que escolher, da grande contista que é Clarice Lispector, não uma das obras-primas de *Laços de família*, mas uma crônica publicada no jornal *City News*? Contudo, notam-se, aí, respeito pelo aluno e apreço pela literatura. (LINS, 2018, p. 192)

A síntese aqui apresentada (longa, mas a nosso ver importante) dos escritos de Lins indica, portanto, como o autor exerce de fato o papel que lhe é atribuído sobre os estudos de análise de livros didáticos no Brasil, especialmente sobre a literatura nesses materiais.

Pouco tempo depois da publicação em livro das críticas de Lins, outra obra significativa no âmbito dos estudos de ensino da literatura no Brasil também tece discussões sobre o livro didático. Trata-se de *Literatura, ensino: uma problemática*, de Maria Thereza Fraga Rocco, publicado em 1981. A dissertação de mestrado da pesquisadora é avaliada nos seguintes termos por Antonio Candido:

o padrão de que Maria Thereza Fraga Rocco se serve para avaliar a eficácia do ensino e a consciência da natureza do texto se baseia em posições modernas da teoria, que realçam a especificidade do literário. Sente-se que os seus questionários e a própria escolha dos especialistas consultados atenderam à vontade de indagar se o aluno e o professor sentem os valores próprios da estrutura literária e a relativa autonomia da palavra, enquanto fundadora de uma realidade não “reproduzida”. Mas ao mesmo tempo, é agudo nela o senso das conexões históricas e mesmo da função humanamente formadora dos textos, o que a conduz a adotar uma posição integradora que me parece fundamental quando se trata de ensino. (CANDIDO, 1981, p. XII-XIII, grifos do autor)

É pertinente destacar a importância atribuída por Candido ao fato de que Rocco baseia sua proposta de avaliação em “posições modernas da teoria, que realçam a especificidade do literário”, investigando “se o aluno e o professor sentem os valores próprios da estrutura literária e a relativa autonomia da palavra, enquanto realidade não ‘reproduzida’”. A demasiada atenção a esses fragmentos poderia induzir à ideia de que a autora estivesse alheia à importância de outros aspectos constituintes do fenômeno literário. Candido desfaz o possível equívoco ao afirmar que seja “agudo nela [em Rocco] o senso das conexões históricas e mesmo da função humanamente formadora dos textos, o que a conduz a adotar uma posição integradora que me parece fundamental quando se trata de ensino”. Candido, desse modo, também sugere que o tratamento dado à literatura no meio acadêmico poderia até ser compartimentalizado ou fragmentado, mas, no ensino, defende a integração dessas perspectivas (aqui entre ideias advindas do Estruturalismo e outras construções teóricas que enfatizam a leitura imanente, e uma abordagem do texto literário em seu contexto).

É flagrante a inovação que tal perspectiva sugere ao ensino de literatura, já que o que se propunha era um ensino que se voltasse para o texto literário (algo já enfatizado por Novaes Coelho, em 1966), tendo em vista que havia o predomínio de uma valorização de dados biográficos dos autores e da apresentação sumária de conhecimentos de história literária muitas vezes desvinculados de uma leitura crítica efetiva do texto. Aproveitando estarmos às voltas com os dizeres de Candido, vale lembrar sua defesa da leitura do texto na íntegra, quando propõe percursos críticos (e didáticos) de textos literários em *Na sala de aula* (1984). Parece-nos, então, que entre 1966 e início dos anos 1980, ao menos entre alguns nomes importantes dos estudos literários, há uma espécie de consenso de que o estudo da literatura só poderia ocorrer de forma efetiva a partir da leitura do texto literário na íntegra²⁶.

Retomando o trabalho de Rocco (1981), a autora destaca o uso recorrente do livro didático pelos professores na educação básica. Afirma a autora:

com relação aos livros didáticos, percebi que apenas pequeno número desses professores não os empregam em seu trabalho. Não há grande variação na escolha de livros didáticos e o que me pareceu sério e problemático foi o fato de que são adotadas as obras cujos títulos tragam as palavras mágicas: comunicação e/ou expressão. Isso ocorre tanto em 1.º quanto em 2.º grau. (ROCCO, 1981, p. 37)

Observações da circulação e do uso do livro didático atualmente, a partir dessas constatações de Rocco, autoriza-nos a afirmar que há muitas semelhanças entre os modos de relação com o material nas décadas de 1970 e 1980 e hoje. Estudos recentes ainda apontam o uso intensivo que os professores fazem do livro didático, cujo acesso foi amplamente facilitado a partir da implementação do Plano Nacional do Livro Didático, em 1985. Também a escolha dos livros continua pouco variável se considerarmos os dados de distribuição do PNLD, em que uma coleção normalmente corresponde a cerca de metade dos livros distribuídos para a disciplina.

Rocco manifesta preocupação quanto à ‘submissão’ do professor ao livro didático, observando o Livro do Professor como um possível problema, já que os professores [que participaram da pesquisa] alegaram que não seria possível, “ao estudar textos literários, escapar aos roteiros dados nas obras didáticas (salvo as honrosas exceções) e que já trazem

²⁶ Essa ideia passará a ser recorrente entre os estudiosos das relações entre literatura e ensino, o que se pode observar em obras como *A escolarização da leitura literária* (2011 [1999]) e *Leitura de literatura na escola* (2013), coletâneas de trabalhos de vários autores que, mesmo partindo de pressupostos algumas vezes divergentes, tem o ponto em comum de defender que seja predominante, nas atividades escolares, a leitura dos textos literários na íntegra, em detrimento da fragmentação típica dos livros didáticos. Ideias dispostas nessas obras serão retomadas mais adiante.

predeterminados, além do tipo de textos, os critérios das análises a serem feitas, inclusive com respostas prontas” (ROCCO, 1981, p. 37). Para a autora, o livro didático do professor “com sua existência *imposta e aceita como essencial*, impede a reflexão dos professores e pretende que ela exista nas crianças, já que o mesmo felizmente é, em teoria, inacessível a elas (ROCCO, 1981, p. 37, grifos da autora)²⁷. Apesar de considerar tal dependência absurda, Rocco considera ser possível entendê-la, considerando-se os seguintes fatores: “inexistência de material melhor”, “falta de tempo dos professores para preparar suas próprias aulas” e “pelas facilidades (antipedagógicas)” (ROCCO, 1981, p. 38). A autora ainda indica o que considera “a estrutura fixa e dominante”: “‘Livro do Aluno’ com espaços brancos, linhas pontilhadas, previstas para respostas de tamanho standardizado, e ‘Livro do Professor’ com o mesmo espaço, já preenchido e, muitas vezes, por incrível que pareça, imitando letra de mão” (ROCCO, 1981, p. 38). Além de sua avaliação negativa a respeito dos aspectos apresentados, as afirmações indicam a consolidação de um padrão de diferenciação entre livro do professor e do aluno que persiste, de modo geral, até a atualidade, ao menos no que diz respeito à existência de respostas no do mestre, sem que isso ocorra no do estudante.

Rocco aponta a “escolha séria de textos” como parte “aproveitável” dos livros didáticos, cuja “produtividade” seria possível se: “colocadas as coisas em moldes menos automatizados e programados, possibilitando a reflexão do aluno e principalmente do professor que [...] continua sendo a determinante da situação ensino/aprendizagem, quando ela existe” (ROCCO, 1981, p. 38).

Esses “moldes automatizados” que se configurariam nos livros didáticos reiterariam a ausência de “resultados satisfatórios” no ensino de literatura, conforme aponta Rocco ao valer-se de proposições de Greimas:

como bem mostrou Greimas, o ensino programado em literatura não apresenta resultados satisfatórios; diz ele que ‘da forma como se apresenta atualmente, o ensino programado nos parece decepcionante: ele oferece apenas programas muito fragmentários e que devem ser intercalados no discurso do professor; tal ensino só pode ser aceito, no momento, para a transmissão de conhecimentos práticos e não para conhecimentos míticos ou ideológicos que caracterizam basicamente o discurso literário’ [citação de Doubrovsky, S. & Todorov, T. org. *L’enseignement de la littérature*]. (ROCCO, 1981, p. 38)

²⁷ A observação do *corpus* revelou uma intensificação das interferências do livro do professor nos processos de ensino se considerarmos o aumento significativo de orientações pedagógicas.

Apesar da constatação da dependência significativa do professor em relação ao livro didático, também já naquele tempo se consideravam as possíveis atuações do docente²⁸. Para Rocco (1981):

como os livros didáticos trazem esquemas para estudo dos textos que apresentam, provavelmente os professores reformulam ou utilizam esses esquemas mais facilmente e os integram, às vezes, sem consciência do fato, à sua experiência docente ou mesmo apresentam roteiros, com certa seqüência, por serem relativos a textos menores que, aparentemente, são unidades mais fáceis de dominar. (ROCCO, 1981, p. 44-45).

Certamente, em decorrência das situações absolutamente desfavoráveis que os professores brasileiros têm enfrentado, essa dependência do livro didático apontada por Rocco, ainda que em muitos casos possa ser parcial, merece ser abordada com atenção, tendo em vista o aumento de orientações pedagógicas nos últimos anos.

Ainda na década de 1980, Ligia Chiappini Moraes Leite publica o trabalho *A invasão da catedral* (1983), em que considerou Osman Lins um dos pioneiros a levantar a questão da relação entre Teoria Literária e ensino no Brasil na década de 1970. A autora comenta o trabalho de Lins como “nada acadêmico” e “prática antiacadêmica”, não deixando claro se se trata de apreciação negativa ou positiva. De toda forma, concede a ele o título de pioneiro nesse tipo de investigação.

Leite (1983), por sua vez, também propõe reflexões sobre os livros didáticos de português. Afirma que o “saber” do manual [didático] é “engessado”, “submetedor”, “usado como rotina”, “como algo inquestionável”, “simplificador do conhecimento”, etc.. (LEITE, 1983, p. 102-104). Suas sínteses das contribuições de Lins são incisivas:

Suas [de Lins] análises dos manuais didáticos são pioneiras, apontando, entre outras coisas, a seleção parcial e neutralizadora dos textos literários mais contundentes, a preferência pelo fragmento anódino, a censura de passagens consideradas imorais ou subversivas, a homogeneização diluidora de diferenças, o uso exemplar de autores e textos como confirmadores de certos valores e o discurso sedutor, querendo envolver os leitores para melhor persuadi-los e, no limite, impedi-los de ler criticamente. (LEITE, 1983, p. 53)

Como possível solução para os problemas apontados, a autora sugere “livros que apresentem o Bilac erótico como avesso do Bilac patriótico, a história dos vencidos como

²⁸ Clecio Bunzen (2009), em sua tese de doutoramento, problematiza esse aspecto ao analisar, a partir de uma perspectiva discursiva e interpretativista, de orientação sócio-histórica, questões relativas aos “projetos didáticos autorais” dos livros didáticos em relação aos dos docentes, que não executam passivamente as propostas do material apesar de fazer uso daqueles.

contraponto à história dos vencedores, a norma culta ao lado dos falares locais e regionais. Antimanuais, plurimanuais [...]” (LEITE, 1983, p. 105-106). No prefácio da obra, Marilena Chauí assim avalia as contribuições de Leite sobre o tema:

Que há de mais supersticioso do que o manual, destinado, como nos mostra Lúcia, à ‘idolatria da palavra impressa’? O manual das letras (mas não somente delas) contrai e homogeniza os saberes, facilita pelo dirigismo o trabalho de professores e alunos, apazigua, rotiniza, embrutece, mecaniza. Máscara de uma concepção de ensino-aprendizagem onde ensinar é dirigir e aprender é submeter-se, o manual cristaliza a superstição, institucionalizando-a como pedagogia. (CHAUÍ, 1983, p. 10)

Percebe-se, então, que o livro didático é tomado como problema significativo no processo de ensino-aprendizagem, visto como suporte de saberes, cujo uso maciço e muitas vezes dependente por parte dos professores provavelmente indica mais as falhas do sistema educacional e a desvalorização docente do que o sucesso desse tipo de impresso.

Ainda na década de 1980, indicando o crescente interesse pelo livro didático como objeto de pesquisa, em 1989, foi publicado pela Unicamp *O que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico*. Trata-se de um trabalho elaborado com base no Projeto Material Didático – Unicamp, coordenado por Hilário Fracalanza e Maria Isabel Santoro. No prefácio, Nelson Pretto afirmava: “Este catálogo pode permitir ao professor de 1.º e 2.º grau uma análise mais objetiva e detalhada dos diversos livros (didáticos) disponíveis no mercado para serem adotados (ou não!). Vai com isso, abrir espaço para, finalmente, colocar as editoras em seu devido lugar, dispensando o colega professor do assédio dos vendedores de livros didáticos que mais parecem vendedores de bugigangas e quinquilharias do que qualquer outra coisa” (1989, s. p.). Para Pretto, “não se melhoraria a qualidade de livros didáticos (ou de livro, que é o mais correto) por decreto” (PRETTO, 1989, s. p.).

Tendo envolvido a Biblioteca Central, a Faculdade de Educação e o Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp,

Era objetivo desse projeto, em sua primeira fase, resgatar os documentos (livros, teses, artigos, legislação, etc.) que tivessem o livro didático brasileiro como objeto de estudo ou a ele fizesse referência. Com isso, estaríamos facilitando o acesso às informações disponíveis a todos os interessados na questão do livro didático. Desse modo, buscávamos criar condições necessárias para posterior divulgação dessas informações e, assim, o desenvolvimento de pesquisas que permitam estabelecer o estado atual do conhecimento sobre livro didático no Brasil. Somente assim será possível redefinir as políticas públicas na questão do livro didático e, portanto, evitar desperdícios e garantir maior eficiência no encaminhamento de adequadas soluções para o problema. (UNICAMP, 1989, p. 13)

Além de apresentar trabalhos (teses, dissertações, artigos e outros documentos) sobre o livro didático de modo geral, num total de 155 itens, o catálogo organiza-se por áreas, registrando 96 trabalhos diretamente relacionados à área de Língua Portuguesa. Especificamente sobre literatura no ensino de 2.º grau, o catálogo apresenta o resumo de trabalhos de Leite (1983); Lins (1966, 1977), autores que já mencionamos aqui; Amaral (1984, 1986); Ruz Perez (1986); e Zilberman (1984, 1986²⁹). Predominantemente, os trabalhos elencados tratam da literatura como conteúdo, relacionando o tratamento recebido nos livros didáticos como propiciadores ou não da formação de leitores, e pelo viés ideológico (também nos trabalhos que trataram de outros assuntos e em outros níveis de ensino). Ruz Perez (1986), por exemplo, conforme o resumo apresentado pelo catálogo,

constata também que o estudo da literatura vê a mesma como um conjunto de obras e autores consagrados num estilo. No entanto, esse proposto estudo imanente da obra revela-se como um conjunto de normas fixas e imutáveis, operando com valores estéticos, morais e políticos. Mostra como essas concepções de língua e de literatura podem ser entendidas dentro do momento político em que se inserem. Considera que, apresentando-as desvinculadas de sua existência social, o livro didático leva o aluno a uma noção de sociedade estática e estável, sem contradições e conflitos. (UNICAMP, 1989, p. 109)

Na década de 1990, a tese de Circe Bittencourt (1993) inclui um novo olhar sobre o livro didático. Se antes ele vinha sendo abordado como suporte de conteúdos, a partir de uma “vigilância epistemológica” ou por seus vieses ideológicos [tipos de abordagem sob as quais podemos enquadrar os estudos até aqui apresentados], o trabalho de Bittencourt é considerado pioneiro ao indicar um olhar mais amplo sobre esse impresso, tomado como objeto cultural privilegiado no estudo da história das disciplinas. Para a autora, o livro didático:

é uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época”. (BITTENCOURT, 1993, p. 3)

Além de seu aspecto mercadológico e de objeto privilegiado na história da educação, Bittencourt também reconhecia, em sua tese, o fato de o livro didático ser um material “controverso que, democraticamente ensina a ler, desvenda os signos, tentando, em princípio, libertar o indivíduo, mas que, ao mesmo tempo, condiciona o leitor na pretensão de refrear a própria liberdade que cria” (BITTENCOURT, 1993, p. 289). A autora também aborda questões

²⁹ O catálogo apresenta o mesmo resumo para publicações em revistas distintas.

metodológicas que envolveriam o uso, afirmando que o livro didático teria sido “construído para que a leitura se realizasse de duas formas”: um primeiro momento mediado pelo professor, inscrito numa “sociabilidade comunitária”, e um segundo momento em que a leitura se configuraria como uma “prática erudita e individualizada” (BITTENCOURT, 1993, p. 319). Isso ao se referir a seus objetos de análise que se inscreviam no final do século XIX e início do século XX. De toda forma, parece-nos legítima, também para os dias que correm, a ideia de um material impresso que suscita e possibilita diferentes modalidades de leitura, embora seja cada vez menor a ocorrência de práticas de leitura “erudita e individualiza” na escola ou por ela estimulada. Bittencourt anunciava em seu trabalho um reconhecimento da abertura que propiciava para novos olhares em relação ao objeto, o que seria reiterado posteriormente por outros pesquisadores. Para a autora (BITTENCOURT, 1993, p. 345), o uso de um “método abrangente, envolvendo as diversas facetas de sua natureza” permitiu “apontar para novas investigações no campo educacional. A inserção do livro didático na história das disciplinas é uma delas”. E ainda:

A pesquisa sobre a história das disciplinas deve ser entendida como pertencente à história educacional mas não como mero acessório. Abordagens que concebem a disciplina em sua autonomia, como criadora de um saber próprio, permitem novas problemáticas para a história do ensino e aprofundamento das questões epistemológicas do conhecimento produzido para e pela escola. (BITTENCOURT, 1993, p. 345)

Além das contribuições em relação à ampliação do olhar da pesquisa para o livro didático, esse “primo pobre da literatura e primo rico da edição”, para usar termos de Lajolo e Zilberman (2019 [1996]), Circe Bittencourt teve papel importante também para que houvesse maior acesso a esses objetos por parte dos pesquisadores. A autora coordenou a organização do LIVRES – Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros³⁰ – base de dados da qual boa parte das obras estudadas neste trabalho foi selecionada.

A sentença assertiva de Marisa Lajolo e Regina Zilberman [acima], assim como outros apontamentos sobre o livro didático estão reunidos no capítulo “Livros didáticos, escolas, leitura”, na obra *A formação da leitura no Brasil*, publicado pela primeira vez em 1996, com edição revista publicada em 2019. As autoras abrem o capítulo destacando a importância desse tipo de material escrito: “O livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, já que é uma das condições para o funcionamento da escola” (LAJOLO;

³⁰ O catálogo e outras informações sobre o LIVRES estão disponíveis em: <http://www2.fe.usp.br:8080/livres/>. Último acesso em 25 nov. 2021.

ZILBERMAN, 2019, p. 159). Elas sugerem sua “ancestralidade” na *Poética*, de Aristóteles, “já que resulta de notas das aulas ministradas pelo filósofo” (p. 159). Não sendo suficiente, então tal ancestralidade estaria em livro de Quintiliano (I d. C.). E fazem uma constatação profícua sobre o *status* do livro didático:

primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado, dados os progressos da ciência a que se refere, ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado seu “prazo de validade”. Por outro lado, ele é o primo rico das editoras. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 160, grifos das autoras)

As autoras destacam o lugar do livro didático em uma história da leitura:

O livro didático interessa também a uma história da leitura porque ele talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância [...], mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 160)

E o livro didático não seria importante apenas para a história da leitura, como também se constitui como “poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 161). Essa preocupação parece bastante afim, inclusive, com a avaliação de Lins, apresentada anteriormente.

Também faz parte das reflexões e constatações propostas pelas autoras a relação que o leitor estabelece com o livro didático. Se pode ter sido odiado por muitos, como é o caso que se verifica em *Infância*, de Graciliano Ramos, também é reconhecido como responsável pela iniciação poética de outros: “É com Manuel Bandeira que, ao lado da reabilitação camoniana, entram em cena as coletâneas, com destaque para a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, à qual o poeta credita sua iniciação poética” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 281).

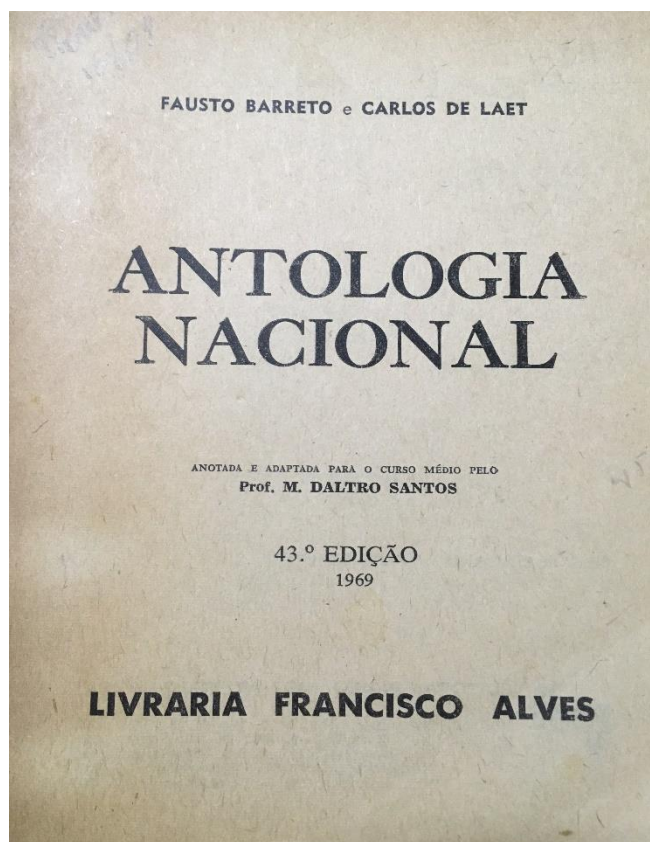
A *Antologia Nacional* (Fig. 1 e Fig. 2³¹), por sua vez, veio a ser objeto de estudos de Razzini (2000). A pesquisadora analisa a trajetória da publicação de autoria de Fausto Barreto e Carlos de Laet, da primeira (1895) até sua última edição (1969). A partir de documentos do

³¹ Graça Aranha é o escritor de narrativas mais recente na edição (1969), cujas páginas foram reproduzidas. Graciliano Ramos não faz parte da obra didática.

Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, Razzini propõe reflexões sobre o ensino de Literatura no Brasil observando as relações estabelecidas entre o sucesso e o declínio da coletânea e a abordagem do literário suscetíveis às mudanças políticas e pedagógicas às quais a disciplina de Língua Portuguesa estava submetida.

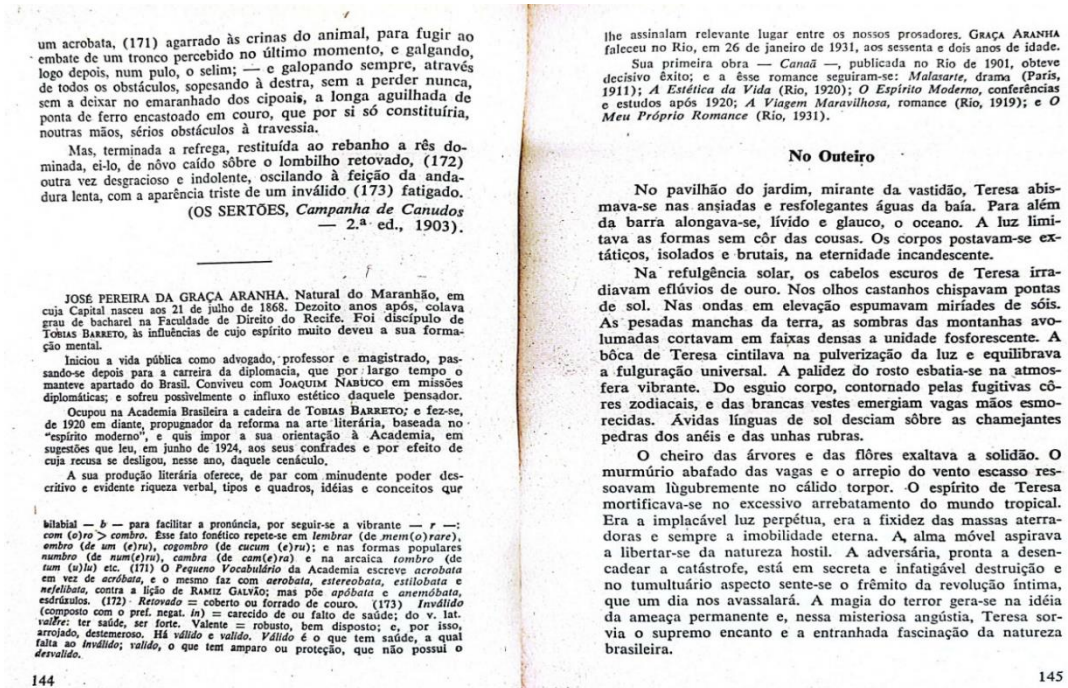
Como já afirmamos, mesmo pesquisas não diretamente relacionadas aos livros didáticos acabam tratando desses objetos muitas vezes indissociáveis da prática pedagógica no Brasil.

Figura 1 - Antologia Nacional – folha de rosto



Fonte: BARRETO; LAET, 1969.

Figura 2 - Antologia Nacional - miolo



Fonte: BARRETO; LAET, 1969.

É o caso das reflexões propostas por diferentes pesquisadores na obra *A escolarização da leitura literária* (EVANGELISTA *et al.*, 2011[1999]). Na introdução, Evangelista, Brandão e Machado (2011), organizadoras da obra, destacam que professores de literatura enfrentam “questões que põem em evidência a propalada tensão entre o discurso pedagógico e o discurso estético – especificamente o literário – no processo de escolarização” (2011, p. 11). As autoras afirmam que, nesse processo, há, “[n]o campo das produções sobre literatura, estudos de obras clássicas e de estilos de época, centradas em classificações, abordagens estruturais, provas e fichas ‘de livro’, atividades com objetivos estritamente informativos e formativos” (EVANGELISTA *et al.*, 2011, p. 13, grifos das autoras). Tratam certamente também dos livros didáticos ao se referirem às produções “sobre literatura”. Esses materiais fazem parte do “processo inevitável” de escolarização (SOARES, 2011 [1999], p. 21).

Magda Soares apresenta reflexões sobre a escolarização da literatura infantil e juvenil que também são pertinentes para pensarmos a escolarização de qualquer outra “literatura”. Conforme Soares:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 2011 [1999], p. 20, grifos da autora)

Sendo assim, se admitirmos que há diferentes formas de leitura, de apropriação dos textos, admitimos que a leitura literária que se realiza na escola é uma atividade distinta da leitura supostamente livre que se pode realizar fora dela. Para Soares,

não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize, e não se pode atribuir [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significa negar a própria escola. [...] o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura. (SOARES, 2011 [1999], p. 21-22, grifos da autora)

Essa perspectiva, portanto, situa a leitura do texto literário em um espaço/tempo específico, o escolar, em que o livro didático figura, para Soares, como suporte. A autora considera, na continuação de sua análise,

quatro aspectos principais da leitura de textos na escola: a questão da seleção de textos: gêneros, autores e obras; a questão da seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado; a questão da transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático, a página do livro didático; e, finalmente, e talvez mais importante, a questão das intenções e dos objetivos da leitura e estudo do texto. (SOARES, 2011 [1999], p. 25-26)

Ainda que as obras didáticas analisadas pela autora fossem direcionadas às séries iniciais do hoje ensino fundamental, Soares tece considerações sobre o livro didático que se aproximam, algumas vezes, das observações feitas neste trabalho. Segundo a autora,

[é] muito frequente [a] ausência, nos livros didáticos, de referência bibliográfica e de informações sobre o autor do texto: o texto torna-se independente da obra a que pertence, desapropria-se o autor de seu texto – mais uma forma de escolarização inadequada da literatura; uma escolarização adequada desenvolveria no aluno o conceito de autoria, de obra, de fragmento de obra. (SOARES, 2011 [1999], p. 29)

Embora os livros didáticos cuja análise apresentamos em seções posteriores normalmente indiquem a autoria dos textos, as referências bibliográficas nem sempre são completas. O tratamento dado aos fragmentos, no entanto, merece atenção, pois produz implicações, entre outras possíveis, quanto à forma literária. Soares também afirma que essa fragmentação não é compensada pelos livros didáticos, com estratégias como “levar a criança a imaginar o que acontecerá em seguida, anunciar e apresentar a continuidade da história” (SOARES, 1999 [2011], p. 33). Quanto a isso, os livros didáticos aqui analisados realizam um

trabalho de revelação das narrativas para além dos fragmentos, em vários casos de maneira questionável, já que se valem de muitos *spoilers*, reduzindo as possibilidades de estímulo à leitura integral dos textos. Observando o livro didático como suporte, Soares destaca as diferenças entre a leitura da obra literária em si daquilo que se transfere para o manual escolar: “são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes” (SOARES, 2011 [1999], p. 37). Ainda tratando da abordagem da literatura infantil nos livros didáticos, Soares afirma que os exercícios propostos

não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam. (SOARES, 2011 [1999], p. 43)

Vale destacar que ainda que se refira a textos literários em séries iniciais do ensino fundamental, Soares refere-se à “análise do que é essencial neles, isto é, a percepção de sua literariedade”. Possivelmente, se a análise da literariedade deveria constituir o estudo do texto literário com crianças na escola, não deveria ser diferente com estudantes jovens, no final de sua formação básica. Tomando o que se propõe nos livros didáticos, a autora afirma que:

O “estudo” que se desenvolve sobre o texto literário, na escola, é uma atividade intrínseca ao processo de escolarização [...], mas uma escolarização adequada da literatura será aquela que se fundamente em respostas também adequadas às perguntas: por que e para que “estudar” um texto literário? O que é que se deve “estudar” num texto literário? Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário. (SOARES, 2011 [1999], p. 43-44, grifos da autora)

Soares busca marcar de modo bastante contundente o que seria uma leitura escolarizada do texto literário. Embora não faça, objetivamente, distinções entre a leitura que se pode fazer do literário fora da escola e dentro dela, percebe-se a ideia de que a prática de leitura do texto literário na escola tem suas especificidades.

Ainda que as observações anteriores sobre o texto de Magda Soares pareçam destoar da centralidade do livro didático em nosso estudo, vale lembrar que suas reflexões partem da análise desses materiais. Na mesma coletânea, Graça Paulino refere-se ao livro didático como parte da democratização da leitura:

A democratização da leitura no Brasil tem passado pela aquisição pública de livros para escolas públicas. Esses livros têm sido de dois gêneros: o didático e o literário. No livro didático estaria a verdade, o conteúdo a ser transmitido, como objeto de conhecimento. No livro literário estaria a fantasia, o espaço lúdico e a livre criação. (PAULINO, 2011 [1999], p. 73)

No momento de publicação do texto de Paulino – 1999 -, a distribuição de livros didáticos no Brasil pelo poder público já atingia patamares de consolidação, inclusive com a exigência de avaliação das obras por especialistas antes de sua disponibilização para escolha docente. Reconhece-se, portanto, a importância desses programas como vias de acesso ao texto literário. A autora seguirá refletindo sobre visões equivocadas a respeito da divisão entre livro didático e livro literário. Sua avaliação dos livros didáticos naquele momento era de que estavam “repletos de erros e enganos, frutos de uma ciência que se conserva no passado, sem curvar-se à dúvida e ao autoquestionamento” (PAULINO, 2011, p. 74).

A autora põe em xeque a ideia de ludicidade gratuita do texto literário, em oposição à “seriedade” dos didáticos, afirmando que “os livros literários – quando são literários e a leitura também é literária – constituem universos textuais extremamente complexos, em que o prazer é sofisticado, exigindo muitas habilidades de inferenciação e interpretação de seus leitores” (PAULINO, 2011, p. 74). Assim como em Soares (2011), percebe-se aqui a ideia de leitura do texto literário como uma leitura específica.

Em 2005, William Cereja, conhecido autor de LDP, publica *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*, resultado de sua pesquisa de doutoramento. A partir de uma investigação em quatro escolas da capital paulista, pela qual se constatou que apenas 2,7% dos alunos entrevistados entendiam como objetivo das aulas de literatura “aprender a ler textos literários” (CEREJA, 2005, p. 26), o autor afirma que:

Com pequenas variações, tanto os manuais didáticos quanto alguns professores (e talvez estes por influência daqueles) interagem com os alunos tomando como referência uma seqüência de procedimentos em que a leitura do texto literário propriamente dita desempenha um papel secundário, servindo muito mais à exemplificação da teoria desenvolvida do que como objeto básico para construção de conhecimentos de literatura ou para o desenvolvimento de habilidades de leitura dessa modalidade de texto. (CEREJA, 2005, p. 12)

Cereja constatou que, quanto à metodologia, os professores entrevistados adotavam percursos muito próximos dos que se verificava na maioria dos livros didáticos, constituindo-se de:

breve apresentação do movimento literário, com datas limítrofes e indicação de seus principais autores; principais fatos do contexto histórico; características do movimento literário em foco; apresentação dos principais autores, com aspectos da biografia de cada um e leitura (na íntegra ou em parte) de alguns de seus textos ilustrativos. (CEREJA, 2005, p. 56)

Mesmo as diferenças em relação a essa predominância na metodologia dos professores aparecem em alguma medida nos materiais didáticos do *corpus* do início dos anos 2000: a de começar pelo texto literário, música ou um texto contemporâneo e depois passar aos demais elementos. Cereja também aponta para uma relação do professor como mediador entre o LDP e os alunos (CEREJA, 2005, p. 56). A partir dos dados coletados nas entrevistas feitas com alunos e professores, Cereja apresenta constatações sobre a aula de literatura no recorte proposto, que inclui, como vimos, observações sobre o livro didático, e defende sua tese de uma proposta dialógica para o ensino de literatura.

Outra obra de caráter acadêmico do início do século, *Português no ensino médio e formação do professor* (BUNZEN; MENDONÇA, 2006), apresenta algumas proposições a respeito da relação entre literatura e livro didático. Dentre elas, destacamos as propostas por Hélder Pinheiro, no capítulo “Reflexões sobre o livro didático de literatura” (2006). Ao tecer observações sobre a produção didática (especialmente dos quinze anos anteriores à escrita de seu texto), Pinheiro admite a importância desses materiais no início do seu magistério, mas aponta alguns problemas. Conforme o autor, os livros didáticos diferem pouco uns dos outros e “poderiam ser bem mais completos se privilegiassem mais a leitura dos textos” (PINHEIRO, 2006, p. 103).

Ainda na introdução do capítulo, o professor sugere esperar ajudar “a pensar um outro modelo de livro didático, embora acredite que o melhor mesmo para estudar literatura seja ir direto às fontes” (PINHEIRO, 2006, p. 103). Assim como já apresentamos em nosso trabalho, Pinheiro também situa os trabalhos de Lins (1977) e Leite (1983) como pioneiros entre os estudos sobre livro didático de literatura. Para o autor, algumas das proposições desses pesquisadores continuam a suscitar reflexões e questionamentos, embora tivessem poucas discussões sobre o livro didático de literatura (PINHEIRO, 2006, p. 106).

Como características dos livros didáticos, Hélder Pinheiro aponta a “diversidade de autores e de reedições”, embora “o modo de apresentar a literatura e de conceber seu ensino não [tenham] sofrido grandes alterações” (PINHEIRO, 2006, p. 106). Para o autor, são problemas desses materiais: a pequena quantidade de textos literários; o fragmentarismo; a omissão de referências bibliográficas pelos autores; o estudo de figuras de linguagem “de modo

dissociado do texto como um todo”; o fato de os autores (eixo Rio-São Paulo) não priorizarem “autores contemporâneos de outras regiões do país” (PINHEIRO, 2006, p. 106-107).

Pinheiro afirma que, nos quinze anos anteriores a 2006, houve ampliação do número de imagens nos livros, o que teria o lado positivo de ampliação também do diálogo entre as artes, mas que, por outro lado, reduziria o espaço dedicado aos textos literários. Mais adiante, o autor afirma que essa ampliação de imagens “parece apontar uma ênfase muito maior no projeto gráfico-editorial do que na mudança do que seja ensinar literatura” (PINHEIRO, 2006, p. 110). Conforme o autor, ocorreu também um aumento na quantidade de questões de vestibular. Além disso, ao apresentar observações sobre um livro didático dentre os que ele analisou, Pinheiro aponta a clareza quanto à filiação teórica dos autores como um aspecto positivo (PINHEIRO, 2006, p. 110).

Haveria, ainda, nos livros didáticos, mais estudos de história da literatura do que das obras em particular, quase sempre em ordem cronológica e tomando as obras como meros “exemplares de determinados estilos de época” (PINHEIRO, 2006, p. 110-111). Pinheiro também reconhece as limitações a que os autores de livros didáticos estão submetidos, concluindo sobre isso que “o problema parece ser do modelo de livro didático predominante” (p. 111). Ele também destaca, como problema dos livros didáticos, a apresentação de visões muito parciais e limitadoras das obras dos escritores (p. 113), sugerindo que o professor não fique preso aos textos do manual (p. 115). Diante de tantos problemas, Pinheiro não deixa de lado condicionantes imediatas que tornam o livro didático quase indispensável, já que “[as] condições sociais da absoluta maioria dos nossos professores, a própria formação a que tiveram acesso na universidade tornam quase impossível a hipótese de deixar de lado o livro didático” (PINHEIRO, 2006, p. 114).

Ainda na primeira década do século XXI, na obra *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro* (2007), organizada por Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino e Zélia Versiani, alguns capítulos fazem observações sobre o livro didático. No capítulo “Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis”, Egon de Oliveira Rangel considera que o “LDP é parte indissociável de nossas concepções de literatura e, mais amplamente, de cultura letrada” (RANGEL, 2007, p. 131-132). Martins (2007), no capítulo “Interlocuções do livro didático com a literatura”, propõe reflexões sobre essa relação no ensino fundamental II, apontando problemas verificados nos materiais direcionados para esse público (e que parecem pertinentes também no que diz respeito ao ensino médio), tais como a fragmentação dos textos literários e a desconsideração de conhecimentos

prévios dos alunos, ou mesmo aprendidos no próprio material, para se chegar aos significados (MARTINS, 2007, p. 151-152). Além dos exemplos elencados, destacamos desta obra o capítulo “Letramento literário: não ao texto, sim ao livro”, de Regina Zilberman. Para a pesquisadora,

Os fatores de ordem histórica explicam por que o livro didático constitui um gênero que assumiu natureza literária: ele lida basicamente com o mundo das Letras. Assim, embora não se exijam do livro didático as qualidades que caracterizam o poético [...], ele engloba a tradição literária e atua como seu portador mais credenciado. (ZILBERMAN, 2007, p. 247)

Conforme Zilberman, ainda, os LDP “incidem em certa figuração da língua e da literatura que determina o tipo de veiculação que essas recebem na sociedade e na cultura, por consequência, impõem uma concepção de leitura e de consumo de criações literárias” (ZILBERMAN, 2007, p. 249). Em seu texto, Zilberman sugere que, partindo-se dos PCNs, “se educa para ler, não para a literatura” (ZILBERMAN, 2007, p. 265), apontando, ainda, a exclusão na “natureza material da literatura” na “formulação aparentemente dessacralizadora” de que a literatura seja um gênero de discurso (Bakhtin), já que o livro (forma material da literatura), quando está presente no processo de ensino, “toma a configuração da obra didática, sümula de fragmentos fragilmente costurados” (ZILBERMAN, 2007, p. 266). A autora destaca, dessa forma, um problema bastante significativo e muitas vezes citado nos trabalhos sobre a literatura na escola, já que a leitura deve suportar a “experiência total do produto – não o fragmento sacralizador do todo, mas a totalidade dessacralizadora, material e imediata do livro impresso” (ZILBERMAN, 2007, p. 266).

Outra obra voltada aos professores de literatura que também trata de alguns aspectos relacionados ao livro didático e o ensino de literatura é *Leitura de literatura na escola* (DALVI *et al.*, 2013). Embora os capítulos não tratem com exclusividade dos livros didáticos, há contribuições que sugerem a percepção dos pesquisadores sobre o material. Para Dalvi (2013, p. 91), as obras didáticas estão submetidas a coerções (seja pelo procedimento editorial, seja pela legislação educacional), e o conteúdo acaba sendo “inevitavelmente” fragmentado³². Já Rezende (2013, p. 101) afirma que “[...] tendo, pois, o livro didático como apoio, o mais comum é que o professor configure nesse trabalho as mais diferentes estratégias [dentre as quais] leitura de fragmentos [...] seguidas por perguntas e respostas, sendo que estas já se encontram no

³² Antes ainda do texto ora referido, Maria Amélia Dalvi defendeu a tese intitulada “Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio” (2010). A autora investigou conexões e divergências entre o discurso da crítica literária e o discurso pedagógico sobre o poeta.

manual do professor”. Tanto Dalvi (2013, p. 91) quanto Rezende (2013, p. 101) apontam a história da literatura (ou o estudo por períodos literários) como viés condutor do ensino de literatura reproduzido pelos livros didáticos.

Em *Ensino de literatura no contexto contemporâneo* (PINTO *et al.*, 2021), no capítulo “Ensino de literatura sempre: três desafios hoje”, Rildon Cosson apresenta um ponto de vista bastante incisivo sobre o livro didático ao se referir ao material em suas reflexões. Para Cosson,

não menos importante para o material de ensino há a presença insidiosa do livro didático, sobretudo no caso do ensino médio que possui um livro específico para a disciplina literatura³³. Proveniente de um tempo em que o material impresso era escasso, o livro didático evoluiu ao longo do tempo e seu formato atual congrega três grandes funções: antologia, roteiro de atividades e guia curricular. No caso do manual de literatura, nenhuma dessas funções é cumprida de modo satisfatório. Enquanto antologia, os textos são pouco diversos, fragmentados e selecionados segundo um ideal que não pode levar em consideração, até por força de sua padronização, as aspirações e necessidades de ensino do professor e aprendizagem do aluno. No papel de roteiro de atividades, ele impõe um modelo de aula repetitivo, além de apresentar dados e questões primárias sobre os textos, promovendo uma escolarização inadequada da literatura que, em seu limite, termina por apagar do texto a sua constituição literária porque centrado na informação. Como guia curricular, ele repete o ordenamento dos períodos literários, mantendo, pela inércia, um ordenamento de conteúdo que até a própria legislação da área desencoraja, entre outras tantas críticas sobre a inadequação e restrições que se faz ao uso [*sic*] livro didático de literatura (COSSON, 2021, p. 43).

Todos esses problemas levam o autor a considerar que “não há como manter a presença do manual de literatura em sala de aula sem prejuízo considerável da formação do leitor literário”, e conclui que o “melhor que se pode fazer com o livro didático de literatura no ensino médio é abandoná-lo de uma vez por todas” (COSSON, 2021, p. 43).

Quanto às pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*, propusemos em artigo uma revisão a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Observando-se os trabalhos disponíveis (Soares (2014); Silva (2015); Santos (2017); Pimentel (2018); Tasso (2019); Sá (2019); Hart (2019)), constatamos que:

[d]e modo geral, seja visando a observação de aspectos negativos ou positivos, da coerência ou não com documentos norteadores, seja para abordá-lo como suporte de uma possibilidade de leitura literária entre outras, as pesquisas dão destaque para a importância do livro didático no Brasil, inclusive como presença material do texto escrito, considerando-se as difíceis condições econômicas que afligem grande parte dos estudantes. Em síntese pode-se afirmar que: a presença do livro didático na escola é afirmada e considerada importante em todas as pesquisas observadas; há o

³³ Ao menos na esfera da escola pública, em seus documentos oficiais, desconhecemos a existência de uma disciplina específica de Literatura, embora haja livros didáticos (não dos programas do livro) específicos sobre o conteúdo.

reconhecimento das tensões que envolvem a relação entre livros didáticos e professores (que ora são vistos com potencial autonomia, ora como dependentes do livro didático até mesmo para sua própria formação); predomina a concepção de que livros didáticos não são objetos isolados das percepções que organizam a situação escolar, apresentando concepções orientadas pelo modelo de educação literária; admite-se a intensa relação do livro didático com orientações oficiais e com o mercado editorial, assim como desafios relacionados ao cânone; revela-se a predominância de fragmentos de textos literários nos livros didáticos, assim como da linha historiográfica; as atividades propostas pelos livros didáticos foram avaliadas, em sua maioria, como sinais de uma visão de estudo de literatura como degrau para o ingresso no ensino superior; há juízos de valor variáveis, havendo apontamentos tanto de aspectos negativos quanto de potencialidades dos objetos analisados. Predominantemente, o livro didático foi abordado como resultado de políticas públicas educacionais e de relações de poder, submetido a interesses que podem ser considerados imediatistas, paradoxalmente indispensável ao trabalho docente nas condições em que se encontra atualmente (BOSCO, 2022, p. 84).

Afinando a busca por pesquisas semelhantes a que propusemos neste trabalho, uma dissertação de mestrado analisa a presença de Graciliano Ramos nos LDP. Trata-se de “De ‘Romancistas do Nordeste’ a ‘2.ª fase da prosa modernista’: um processo histórico de canonização literário-escolar em livros didáticos de português”, de André B. de Macedo (2010), que verifica o tratamento dado à obra desses autores em livros didáticos produzidos entre 1944 e 1987. Macedo afirma que as obras dos romancistas em questão “saíram de uma condição de adendo nos programas e nos livros didáticos dos anos 1940 para uma posição canônica a partir da segunda metade da década de 1970” (MACEDO, 2010, p. 183). O autor considera, em seu trabalho, que os livros didáticos por ele analisados privilegiaram um esquema interpretativo da “realidade brasileira” em detrimento da observação da construção da fatura estética dos textos literários.

Dentre os problemas relacionados ao ensino de literatura, observando-se o contexto atual, os programas do livro e da leitura vêm sofrendo mudanças preocupantes. Maria Amélia Dalvi, por exemplo, aponta o “desmonte do Programa Nacional da Biblioteca na Escola e sua incorporação a um programa de aquisição e distribuição de livros didáticos” como um dos resultados do vínculo direto entre “ultraliberalismo” e “ultrarreacionarismo” e as “relações entre educação e literatura” (DALVI, 2021, p. 21).

Em síntese, é possível afirmar que o livro didático tem sido objeto e fonte de pesquisas a partir de perspectivas diversas. Não observamos, em nossa investigação, trabalhos voltados especificamente para a observação de características formais e/ou de construção estética das narrativas nas abordagens dos LDP, ou mesmo das abordagens da obra de Graciliano Ramos, no período histórico delimitado, o que indica o caráter inovador do que nos propusemos pesquisar. No que diz respeito às aproximações de concepções, vimos que há autores que indicam a importância de se observar os aspectos propriamente artísticos dos textos literários

no trabalho que se realiza em sala de aula, cuja ausência foi vista pelos pesquisadores como preocupante.

A apropriação do literário que os livros didáticos configuram e performam, já que, conforme Batista e Galvão “não se trata de um livro que se esgota em si mesmo, mas que se abre para uma determinada cena discursiva que promove e ensaja” (BASTISTA; GALVÃO, 2009, p. 19), gera possibilidades de investigações capazes de promover uma aproximação significativa das práticas de leitura a eles associadas, o que também nos propusemos ao realizar a pesquisa aqui apresentada.

1.3 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Delimitado o interesse de investigação sobre as apropriações de livros didáticos quanto à forma na literatura de Graciliano Ramos, a partir de um panorama a respeito dos LDP desde a década de 1970, foi necessário definir quais obras didáticas seriam selecionadas para o estudo. O LIVRES – Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros -, que organiza uma quantidade significativa de livros didáticos publicados desde o final do século XIX, informando as bibliotecas em que as obras estão disponíveis, apresentou-se como possibilidade para delimitação do conjunto de objetos a serem analisados. Coordenado por Circe Bittencourt e envolvendo pesquisadores de diversas instituições, o projeto contou com apoio da FAPESP e fez parte do “Projeto Temático Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos (2004-2007)”.

A princípio, consideramos que seria possível e pertinente um primeiro contato com parte significativa do acervo do projeto visando uma aproximação concreta com esses objetos, a fim de que uma pesquisa exploratória inicial sugerisse os critérios de seleção. A visita à Biblioteca do Livro Didático da USP, que organiza parte significativa do acervo do LIVRES, não foi possível devido à pandemia que assolou o país a partir de março de 2020. Procedemos, então, à busca por informações no catálogo disponibilizado no site do projeto.

Primeiramente foram coletados dados referentes a todo banco disponibilizado pelo LIVRES com o termo “literatura” na data de 15 de julho de 2020. Foram encontradas 966 referências, coletadas utilizando-se técnica de *Web Scraping*³⁴ para o banco de dados

³⁴ Mais informações sobre essa técnica em JARMUL, Katharine; LAWSON, Richard. *Python web scraping: hands-on data scraping and crawling using PyQT, Selenium, HTML and Python*. 2. ed. Birmingham/Mumbai: Packt Publishing, 2017. A técnica foi aplicada com a contribuição fundamental do professor Everton Fernando Baro, a quem registramos os devidos agradecimentos.

estruturado. Foi feita uma seleção dos termos encontrados na base de dados para a referência ao Ensino Médio: “2º grau”, “2º graus”, “segundo grau”, “IIº Grau”, “colegial”, “colégio”, “médio”, “medio”. A aplicação de filtro com os termos anteriormente mencionados resultou em 527 referências. Os dados foram filtrados, então, por período (≤ 1970), resultando em 463 referências, entre 1970 e 2014³⁵, data do último registro, considerando-se os filtros já aplicados. Procedeu-se, então, à exclusão dos paradidáticos (informação constante na Nota local), restando 438 referências. Como apareceram livros didáticos de língua estrangeira, foram também excluídas as referências com o termo “lengua” e “english” (coluna dos títulos, total de 5 referências), restando 433 registros, constituídos de todos os volumes (normalmente 1, 2 e 3), e séries às quais os livros são destinados.

A fim de visualizar de forma estatística e direcionar a continuidade do trabalho, foram elaborados gráficos para apresentação dos dados coletados a partir das fichas dos LDP disponibilizadas no site do LIVRES. A apresentação de alguns deles, a seguir, visa colaborar para a observação quantitativa dos dados. O número de registros por década se apresentou variável, sendo 91 registros na década de 1970; 94, na década de 1980; 140 na década de 1990, 78 nos anos 2000 e 30, de 2010 a 2014. Ressaltamos que os registros desenvolvidos pelo LIVRES não cobrem a totalidade de publicações de cada época, mas podem constituir amostra significativa da produção de LDP nos últimos anos, especialmente se considerarmos que o registro indica, muito provavelmente, circulação significativa e maior acessibilidade aos materiais.

Os dados indicam um aumento no número de registros na década de 1990 para na década seguinte ocorrer significativa redução. É possível que tal redução (de quase 50%) seja parcialmente explicada pelo estabelecimento das avaliações efetivadas pelo MEC a partir de 1995. Sobre os impactos dessas avaliações, na apresentação do catálogo do PNLEM/2006 afirma-se:

A avaliação das obras didáticas pelo PNLD teve reflexos importantes na escola e no mercado editorial [...]. O mercado editorial também passou por alterações bastante positivas, e a mais significativa delas é a melhoria da qualidade do material enviado para a avaliação. Essa melhoria pôde ser verificada pelo aumento de coleções e de livros recomendados e a redução de obras excluídas. Evidenciou-se, também, uma renovação da produção didática brasileira, isto é, a inclusão de novas obras para avaliação. (BRASIL, 2004, p. 8)

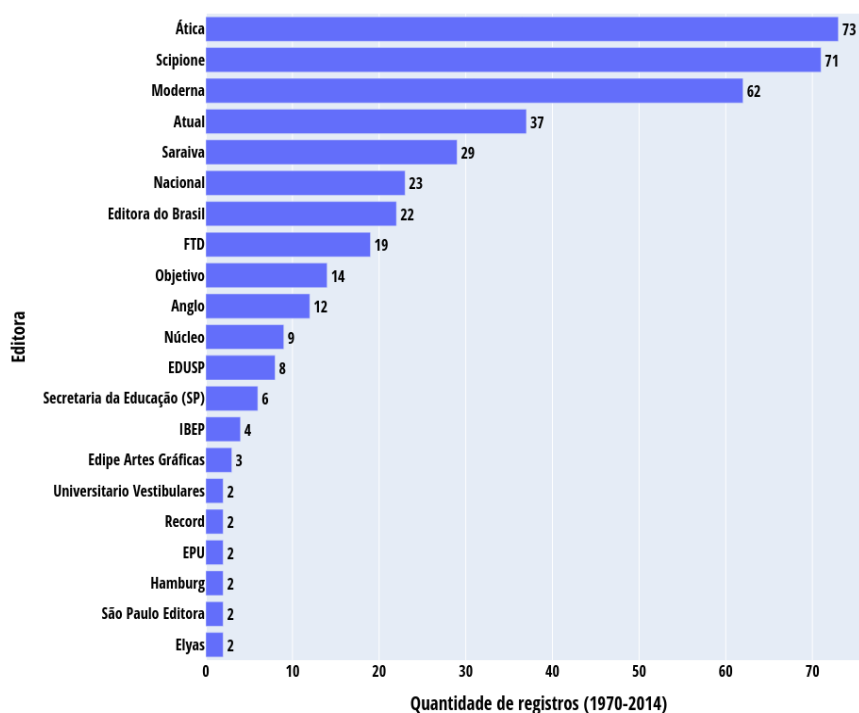
³⁵ Não há registros no LIVRES de publicações posteriores a 2014.

As diretrizes propostas pelo MEC nos editais de compra dos livros podem ter delimitado a produção editorial que provavelmente passou a buscar a recomendação e posterior aprovação para aquisição do governo. A redução ainda mais significativa para os anos 2010 em diante se deve à aparente interrupção de registros de LDP, a partir de 2014, no referido banco de dados.

Também se constatou o registro de 49 editoras no período. A quantidade de registros por editora (com dois ou mais registros) é indicada no Gráfico 1.

Tendo em vista a distribuição quantitativa, ainda enfrentávamos a questão da seleção das obras, visto a intenção de desenvolver um trabalho que, ainda que não cobrisse a totalidade do acervo ou da produção editorial do período, pudesse analisar obras que fossem representativas do recorte temporal. Consideramos, então, a recorrência de autores principais (normalmente as obras foram produzidas em conjunto com outros autores), alguns deles até hoje muito conhecidos nos meios escolares. A partir disso, um gráfico com a quantificação e ordenação dos autores pelo número de registros no LIVRES foi elaborado (Gráfico 2)³⁶.

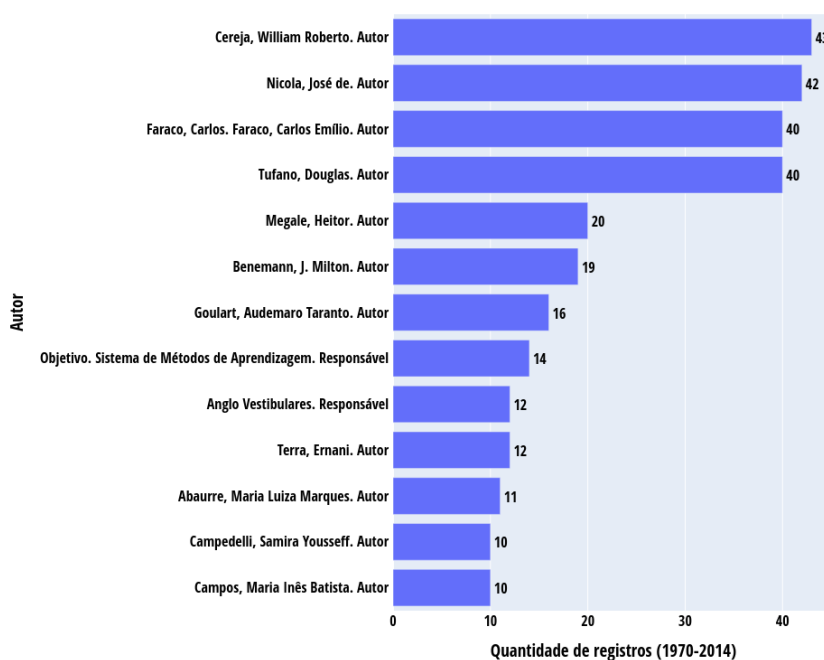
Gráfico 1 - Registros por editora



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

³⁶ É possível verificar a presença de sistemas de ensino considerados responsáveis pelos materiais. Optamos pela exclusão da lista a ser abordada tendo em vista serem obras destinadas aos vestibulares de modo incisivo.

Gráfico 2- Registro por autor



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Portanto, a princípio, tomamos como possível *corpus* os livros didáticos voltados ao ensino médio (2.º grau) dos dez autores principais mais recorrentes no catálogo do LIVRES: William Cereja, José de Nicola, Carlos Emílio Faraco, Douglas Tufano, Heitor Megale, J. Milton Beneman, Audemaro Taranto Goulart, Ernani Terra, Maria L. M. Abaurre, Samira Youssef Campedeli e Maria Inês Batista Campos.

Não seria possível, no entanto, analisar *todas* as obras desses autores disponíveis no catálogo, já que se aproximaria de uma centena de exemplares³⁷. Sendo assim, optou-se por organizar os dados de modo a constatar quais autores eram mais frequentes nos registros por década. Desse modo, foi possível selecionar obras que provavelmente tiveram circulação significativa em determinados recortes temporais. Foram então selecionados os três autores

³⁷ Como a quantidade de obras dos autores estava além de nossas possibilidades de tempo e acessibilidade, buscamos, inicialmente, selecionar obras dos autores que fossem distintas (e não apenas reedições) e/ou que tivessem edições “distantes” entre si. Assim, se o catálogo indicava a existência de 1.ª, 3.ª e 11.ª edições de um mesmo título, a 1.ª e a 11.ª seriam selecionadas. Considerávamos, nesse sentido, a reiteração da importância de estudar, quando possível, as diferentes edições de uma obra: “cada edição é um texto novo, tão importante quanto os anteriores” (BASTISTA; GALVÃO, 2009, p. 24). Enfrentamos, então, a questão da acessibilidade às obras, devida especialmente aos impedimentos decorrentes da pandemia. A busca por exemplares, via sebos virtuais, visou atender ao menos o critério de autores e edições disponíveis no catálogo LIVRES. Quanto aos critérios de seleção de títulos do PNLD, os esclarecemos adiante. Outros critérios de seleção de LDP e recortes para pesquisas diversas são possíveis e desejáveis.

mais recorrentes de cada década. Do período entre 1971 e 1979, foram selecionados Audemaro Taranto Goulart (16 registros), Heitor Megale (14) e Douglas Tufano (9)³⁸.

Entre 1980 e 1989, tiveram registros mais recorrentes os autores Douglas Tufano (22 registros), Carlos Emílio Faraco (16) e J. Milton Beneman (13)³⁹. Já entre 1990 e 1999 os três primeiros autores são: William Roberto Cereja (23 registros), José de Nicola (23) e Carlos Emílio Faraco (18)⁴⁰.

A organização dos dados por período a partir do catálogo do LIVRES (2000 a 2009) revelou maiores registros de obras dos autores William Roberto Cereja (13 registros), Maria Luiza Marques Abaurre (8) e José de Nicola (8)⁴¹. Para encerrar, o período de 2010 a 2014 revelou a predominância de William Roberto Cereja (6), José de Nicola (6) e Maria Inês Batista Campos (4)⁴².

Selecionando, dentre os dez autores mais recorrentes em toda a série histórica e, desses, os três mais recorrentes por década, buscamos alguma objetividade na seleção dos objetos de pesquisa. A partir de 2004, no entanto, a seleção dos objetos teve por base o PNLEM/PNLD, havendo a seleção dos 2 autores mais adotados por edição⁴³. Com esse método, dos dez autores selecionados inicialmente tendo como fonte o catálogo LIVRES, foram excluídas as obras de Samira Yousseff Campedelli e Maria Inês Batista Campos, as duas autoras menos recorrentes (em toda a série histórica abordada) entre os dez primeiros do catálogo LIVRES.

Como já foi informado, optamos por analisar as obras mais adotadas de cada edição do PNLD/PNLEM quando houve acesso às informações relativas à distribuição. O FNDE informa, em seu site, dados específicos das edições de 2012, 2015 e 2018. Sobre as edições do PNLEM de 2006 e de 2009 não há informações de tiragem por disciplina, mas por editora, incluindo as

³⁸ Seguidos de José Veríssimo (8 registros), J. Milton Benemann (6), Maria da Glória Sá Rosa (3), Corina Goulart (3), Eurico Back (3), Célio Escher (3), Raul Moreira Lellis (2), Cloder Rivas Martos (2), Geraldo Mattos (2), Y. Fujyama (2), A. Medina Rodrigues (2).

³⁹ Seguidos de Heitor Megale (6), José de Nicola (5), Hildebrando Campestrini (4), Braz Ogleari (4), Cloder Rivas Martos (3), Geraldo Mattos (3), João Domingues Maia (2), Odilon Soares Leme (2), Sistema Objetivo (2), Dino Del Pino (2), Roberto Melo Mesquita (2).

⁴⁰ Seguidos de Samira Youssef Campedelli (10), Douglas Tufano (9), Sistema Objetivo (7), Ernani Terra (6), Anglo Vestibulares (6), Beth Griffi (5), João Domingues Maia (5), Maria da Conceição Castro (4), Emília Amaral (3), José Luiz Amzalak (3), Haroldo Ramanzini (3), Geraldo Chacon (2), Célia A. N. Passoni (2) Hildebrando A. de André (2).

⁴¹ Seguidos de Maria Inês Batista Campos (6), Ernani Terra (6), Ulisses Infante (6), Carlos Emílio Faraco (6), Anglo Vestibulares (5), Sistema Objetivo (5), Maria Inês Fini (4), Célia A. N. Passoni (3).

⁴² Seguidos de Maria Luiza Marques Abaurre (3), Leila Lauar Sarmiento (2) e Maria Inês Fini (2).

⁴³ Tendo em vista nosso propósito de, a partir de 2004, enfatizar o PNLD, a obra de Nicola escolhida para análise na década de 2000 foi a participante do PNLEM/2006. Assim, Ernani Terra, coautor da obra referida, faz parte da seleção de forma “indireta”. Como não conseguimos acesso à obra *Novas palavras*, que seria a representante da editora com maior distribuição do catálogo do PNLEM/2006, a representatividade desta edição do programa é distinta dos critérios estabelecidos para as demais edições. Faz parte do *corpus* a 2.^a edição de *Novas palavras*, publicada em 2005, disponibilizada pelo Memorial do PNLD, integrante do catálogo do PNLEM/2007.

obras de ensino fundamental e médio. Adotamos, então, para esses anos, o critério de maior tiragem por editora, considerando que isso provavelmente indica circulação satisfatória das obras da disciplina aqui abordada.

Quanto às obras da edição do PNLD de 2021, tendo em vista que ainda não há informações sobre distribuição, foram selecionadas, dentre as aprovadas como Objeto 2 (Obras Didáticas Específicas)⁴⁴, as quatro obras didáticas que trataram dos textos de Graciliano Ramos, já que, com as mudanças sofridas pelos materiais em decorrência da reforma do ensino médio e da BNCC, nem todos os LDP abordam todos os autores que vinham constituindo o cânone escolar. Como resultado, foram selecionadas as obras (Quadro 1), cujo acesso foi possível por meios virtuais, via empréstimos em bibliotecas escolares, através do Memorial do PNLD, organizado pela UFRN, e pelos exemplares disponibilizados virtualmente pelo FNDE às escolas (PNLD/2018) e/ou disponibilizados pelas editoras (PNLD/2021). Identificamos os LDP com um número que atende a sequência cronológica e o ano de publicação. Na primeira coluna, indicamos siglas para os livros didáticos, pelas quais serão identificados, com o ano de publicação, em parte do desenvolvimento do texto.

Quadro 1 - Corpus da pesquisa

	Ano publicação/ Edição	Título	Autores	Editora	Vol.	Catálogo
LDP1	1975/1 ^a	Estudos de literatura brasileira	Douglas Tufano	Moderna	Único	LIVRES
LDP2	1976/ 1. ^a edição	Estudo orientado de língua e literatura: segundo grau	Audemaro Taranto Goulart; Oscar Vieira da Silva	Editora do Brasil S/A	3	LIVRES
LDP3	1976/1. ^a edição	Literatura & Linguagem: ensino de 2.º grau	Heitor Megale; Marilena Matsuoka	Companhia Editora Nacional	3	LIVRES
LDP4	1982/1. ^a edição	Língua & Literatura	Carlos Emílio Faraco; Francisco Moura	Ática	3	LIVRES

⁴⁴ O PNLD 2021 se propôs a avaliar e distribuir obras didáticas de natureza variada, organizando-as sob a designação de Objeto 1 (Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do ensino médio); Objeto 2 (Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio); Objeto 3 (Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio); Objeto 4 (Recursos Digitais); Objeto 5 (Obras Literárias). A seleção de LDP para esta pesquisa considerou apenas as obras específicas para a disciplina de Língua Portuguesa (Objeto 2). Informações disponíveis em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em 17 maio 2022.

LDP5	1983/ 3. ^a edição	Estudos de literatura brasileira	Douglas Tufano	Moderna	Único	LIVRES
LDP6	1985/8. ^a edição	Estudo dirigido de português: língua e literatura	J. Milton Benemann; Luís Agostinho Cadore	Ática	3	LIVRES
LDP7	1990/1. ^a edição	Português: linguagens: Literatura, gramática e redação	William Roberto Cereja; Thereza A. C. Magalhães	Atual	3	LIVRES
LDP8	1991/11. ^a edição	Língua e Literatura	Carlos Emílio Faraco; Francisco Moura	Ática	3	LIVRES
LDP9	1991/4. ^a edição	Literatura brasileira: das origens aos nossos dias	José de Nicola	Scipione	Único	LIVRES
LDP10	1995/1. ^a	Literatura Brasileira: 2. ^o grau	William Roberto Cereja; Thereza A. C. Magalhães	Atual	Único	LIVRES
LDP11	2000/29. ^a edição	Língua e literatura	Carlos Emílio Faraco; Francisco Moura	Ática	3	LIVRES
LDP12	2000/1. ^a edição	Português: língua e literatura	Abaurre, Pontara e Fadel	Moderna	Único	LIVRES
LDP13	2005/2. ^a edição	Português: de olho no mundo do trabalho	Ernani Terra e José de Nicola	Scipione	Único	PNLEM/2006
LDP14	2005/ 5. ^a edição	Português: linguagens	William R. Cereja e Thereza Cochar Magalhães	Atual	3	PNLEM/2006
LDP15	2005/ 1. ^a edição	Português: língua, literatura, produção de textos	Abaurre, Pontara e Fadel	Moderna	3	PNLEM/2009
LDP16	2005/2. ^a edição renovada	Novas palavras	Amaral, Ferreira, Antônio e Leite	FTD	3	PNLEM/2009
LD17	2010/ 7. ^a edição reformulada	Português Linguagens	Thereza Cochar Magalhães William Roberto Cereja	Saraiva	3	PNLD 2012
LDP18	2010/ 1. ^a edição	Português - Literatura, Gramática, Produção	Douglas Tufano Leila Lauar Sarmento	Moderna	3	PNLD 2012
LDP19	2013/9. ^a edição	Português Linguagens	William Roberto Cereja Thereza Anália Cochar Magalhães	Saraiva	3	PNLD 2015
LDP20	2013/2. ^a edição	Novas Palavras	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite	FTD	3	PNLD 2015

			Severino Antônio			
LDP21	2016/1. ^a edição	Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso	William Cereja; Carolina Dias Vianna; Christiane Damien	Saraiva	3	PNLD 2018
LDP22	2016/1. ^a edição	Se Liga Na Língua: Literatura, Produção De Texto, Linguagem	Cristiane Siniscalchi Wilton Ormundo	Moderna	3	PNLD 2018
LDP23	2020/1. ^a edição	Se liga nas linguagens	Cristiane Siniscalchi Wilton Ormundo	Moderna	Único	PNLD 2021
LDP24	2020/1. ^a edição	Práticas de língua portuguesa	Faraco, Moura e Maruxo	Saraiva	Único	PNLD 2021
LDP25	2020/1. ^a edição	Ser protagonista	Amanda Moreno; Andréia Gomes de Alencar; Greta Marchetti; Livia Bueloni Gonçalves; Mirella Cleto; Wilker Sousa (obra coletiva)	SM Educação	Único	PNLD 2021
LDP26	2020/1. ^a edição	Linguagens em interação: Língua Portuguesa	Juliana Vegas Chinaglia	IBEP	Único	PNLD 2021

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Tendo apresentado o método para seleção do *corpus*, considerando a condução da pesquisa, é possível apontarmos alguns aspectos que parecem peculiares das investigações que envolvem livros didáticos no Brasil, especialmente ao se adotar o propósito de estabelecimento de um panorama histórico. Circe Bittencourt (1993) já apontava o desafio de acesso aos livros impostos ao pesquisador, já que o livro didático “possui uma grande tiragem de exemplares desde seu início, mas é pouco preservado, raramente encontrado em locais adequados, na maior parte das vezes, em péssimo estado de conservação” e “sendo uma espécie de produção marginal, o livro escolar não foi e nem tem sido depositado em bibliotecas públicas” (BITTENCOURT, 1993, p. 10)⁴⁵. Houve, efetivamente, algumas dificuldades para acessar os

⁴⁵ Também Lajolo e Zilberman (2019) apontam a “vida curta” do livro didático como um obstáculo ao pesquisador. O projeto LIVRES e outros bancos de dados, como o Memorial do PNLD organizado pela UFRN, têm amenizado essas dificuldades. No entanto, parece-nos que há ainda muito a fazer no que diz respeito ao arquivamento e produção de banco de dados sobre essas publicações.

materiais e possivelmente elas estejam relacionadas diretamente ao que, em 1993, Bittencourt já enunciava.

Trinta anos depois da constatação da pesquisadora, nem mesmo as bibliotecas escolares, de modo geral, procedem ao registro e arquivamento de exemplares de livros didáticos. O tratamento dos dados a partir do catálogo do LIVRES foi capaz de apresentar algumas sínteses e gerar informações a partir dos critérios estabelecidos, além de, com tal organização, ter sido possível um razoável distanciamento da seleção aleatória de obras, visando abordar coleções ou volumes únicos com circulação significativa, visto o interesse de traçar um panorama da produção didática voltada à literatura no ensino médio (ou equivalentes de outros períodos). Ainda assim, não perdemos de vista que as obras didáticas anteriores ao PNLEM provavelmente circularam, principalmente, em escolas particulares, ainda que escolas públicas possam tê-las adotado. Isso porque a falta de acesso a bens materiais da maior parte da população brasileira afetava a aquisição de livros, inclusive os didáticos⁴⁶.

Partindo dos dados quantitativos, é possível indicar alguns aspectos gerais sobre as publicações. A relação das editoras em ordem decrescente de número de registros no *corpus* é a seguinte. 1) Moderna, com 7 ocorrências; 2) Ática, com 4 ocorrências; 3) Saraiva, com 4 registros; 4) Atual, com 3 ocorrências; 5) FTD, com 2 ocorrências; 6) Scipione, com 2 ocorrências; 7) Editora do Brasil; 8) Companhia Editora Nacional; 9) SM Educação – com uma ocorrência cada. Exceto a Editora SM Educação, as editoras que constituem a seleção apresentada estão entre as 8 mais recorrentes quanto aos registros selecionados do catálogo LIVRES. Sendo assim, o *corpus* selecionado, que inclui os livros do PNLEM/PNL D, responde à recorrência de editoras inicialmente verificada no catálogo referido, indicando uma possível continuidade de mercado.

Já a seleção de autores também conta com recorrências, seja porque foram selecionadas edições distintas da mesma obra, seja porque o autor principal tenha se situado entre os três mais recorrentes em décadas diferentes ou, ainda, por ter participado em coautorias distintas. Assim, o número de obras analisadas por autor é o apresentado Quadro 2, do mais recorrente para o menos recorrente, incluindo os coautores que, inicialmente, não estiveram entre os critérios para seleção no catálogo LIVRES e/ou que estão entre os que produziram as obras selecionadas pelas diferentes edições do PNLEM/PNL D.

⁴⁶ Em nossa experiência pessoal, conhecemos escolas no interior do Paraná em que estudantes do antigo 2.º grau, na década de 1990 até início dos anos 2000, compravam livros indicados pelos professores (além de usar materiais mimeografados ou fotocópias de apostilas elaboradas pelos próprios professores). Presumimos, contudo, que essa prática não deve ter sido a regra nas escolas públicas brasileiras daquele momento. Pouco antes do PNLEM, o governo do estado também distribuiu alguns livros didáticos nas escolas estaduais paranaenses.

Quadro 2 - Registros por autor no *corpus*

Autor	Número de ocorrências no <i>corpus</i>
1. William Roberto Cereja	6
2. Thereza A. C. Magalhães	5
3. Carlos Emílio Faraco	4
4. Francisco Moura	4
5. Douglas Tufano	3
6. Emília Amaral	2
7. Ricardo Leite	2
8. José de Nicola	2
9. Maria Luiza Abaurre	2
10. Mauro Ferreira	2
11. Severino Antônio	2
12. Cristiane Siniscalchi	2
13. Wilton Ormundo	2
14. Heitor Megale	1
15. Marilena Matsuoka	1
16. Audemaro Taranto Goulart	1
17. Oscar Vieira da Silva	1
18. J. Milton Benemann	1
19. Luís Agostinho Cadore	1
20. Leila Lauer Sarmiento	1
21. Carolina Dias Vianna	1
22. Christiane Damien	1
23. Maruxo Jr	1
24. Amanda Moreno	1
25. Andréia Gomes de Alencar	1
26. Greta Marchetti	1
27. Lívia Bueloni Gonçalves	1
28. Mirella Cleto	1
29. Wilker Sousa	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Predominam os trabalhos em coautoria. Douglas Tufano e José de Nicola são os únicos que apresentam obras de autoria exclusiva, embora também participem de coautorias. Também é possível constatar o aumento do número de coautores com o passar das décadas, sendo comum, nas primeiras fases abordadas aqui, os trabalhos com dois autores, chegando a seis autores na última obra analisada, de 2020. Com o *corpus* delimitado, passamos a tratar do escopo teórico que respaldou nosso olhar para os LDP e a metodologia para atender aos questionamentos iniciais.

A inegável complexidade das relações entre literatura e ensino há muito suscita discussões e investigações que partem de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. É pertinente e necessário que pesquisas invistam na interpretação e análise crítica dos fenômenos que envolvem as práticas docentes e/ou de leitura em sua realização concreta. Uma das possibilidades de aproximação do que seriam tais práticas em potencial, assumida assim neste

trabalho, é a investigação dos livros didáticos. Trata-se de “ouvir os mortos com os olhos”, como já foi mencionado. Como se pode perceber pela contextualização da pesquisa, esses objetos são representantes significativos da materialização dos currículos e dos saberes escolares, cujo acesso tem possibilitado a grande parte da população o contato com a cultura letrada.

Parte dessa cultura da escrita é a literatura ou o conjunto de obras literárias que historicamente foi sendo instituído como representativo da produção de um tempo, ainda que sua construção ou processos de legitimação possam ser questionados. Os usos dos textos considerados parte do campo literário são provavelmente tão variados quanto as possíveis relações que grupos sociais estabelecem com eles – os usos - e entre si e, no limite, que cada indivíduo constrói pela própria experiência.

Os estudos de Roger Chartier vêm contribuindo de modo significativo para a observação do livro e da leitura e das ações dos leitores, capazes de lidar com os textos de modos muitas vezes imprevistos pelos que os escreveram. A materialidade do escrito – no caso específico da pesquisa aqui proposta, do impresso – é elemento substancial para as considerações a respeito dos possíveis efeitos que possa gerar. Conforme Chartier:

Por um lado, os dispositivos formais – textuais ou materiais – inscrevem em suas próprias estruturas as expectativas e as competências do público a que visam organizando-se, portanto, a partir de uma representação da diferenciação social. Por outro lado, as obras e os objetos produzem sua área social de recepção, muito mais do que as divisões cristalizadas ou prévias o fazem. (CHARTIER, 1991, p. 186)

Consideramos, como pressuposto, que os livros didáticos inscrevem “em suas próprias estruturas as expectativas e as competências do público a que visam”, produzindo “sua área social de recepção” (CHARTIER, 1991, p. 186). Nesse sentido, o livro didático realiza uma dupla performance: se, por um lado, formaliza o roteiro de sua própria leitura, por outro lado, busca “conformar” a leitura de outros textos. E isso não se daria apenas quanto aos textos cujo estudo e análise ele propõe, mas “irradiando” possíveis “comportamentos leitores” diante de outros textos da esfera literária.

Sobre o livro no antigo Regime, recorte significativo para as pesquisas de Chartier, o autor afirma que:

enquanto a simples posse do livro, durante muito tempo tinha significado por si mesma uma superioridade cultural, são os usos do livro, legítimos ou selvagens, e a qualidade dos objetos tipográficos, finos ou vulgares, que se encontram progressivamente investidos de uma tal função. (CHARTIER, 1991, p. 187)

Ou seja, com a popularização dos impressos, a simples posse do livro deixou de ser um distintivo de cultura (ou, ao menos, perdeu a força que tinha inicialmente na França do antigo Regime) e os usos do livro (além de sua qualidade tipográfica) é que passaram a indicar essa suposta “superioridade cultural”. Assim, pensando sobre a circulação do impresso nas últimas décadas, no Brasil, é possível considerar plausível uma transposição das conclusões de Chartier: o livro didático não é legitimado como indicativo de “superioridade cultural”, ainda que seja livro, o que indica sua depreciação por parte de usuários e não-usuários. Se os usos determinam a inserção ou não em uma “superioridade cultural”, aparentemente não se considera a leitura do LDP como prática de valor, como supostamente seria a leitura de um título de literatura, possivelmente ainda mais diferenciada a depender de sua “qualidade tipográfica”. A leitura que se pode (ou que se imagina possível) por meio dos livros didáticos parece ser concebida, portanto, como uma “leitura menor”, seja por seu enfoque “utilitário ou utilitarista” do texto ficcional ou poético (o texto literário usado para ensinar), seja por não corresponder à possível leitura “subjativa” ou “livre” (se é que existe leitura livre, depois dos postulados do círculo de Bakhtin), compreendida como *a* prática legítima de leitura do texto literário, em uma sociedade capitalista em que nem todos dispõem de tempo e de recursos para isso.

Parece ser importante, portanto, legitimar a leitura literária que se realiza na escola como uma leitura específica, que se realiza a partir de recursos e protocolos específicos, cujo aprendizado espera-se que influencie positivamente as formas de ler que estudantes possam executar nela e fora dela. Mas o que isso teria a ver com a materialidade dos livros didáticos? Supomos que ler n(o) livro didático estaria inevitavelmente conformado às práticas escolares, ainda que não seja possível afirmar categoricamente que não sejam realizadas leituras “selvagens” desse material. O valor atribuído por determinados grupos a essas práticas escolares provavelmente interfere diretamente no valor que se atribui à leitura desse impresso.

Se em grande parte a literatura chega aos cidadãos por meio dos livros didáticos, é possível considerar, com Chartier, que “as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes)” (CHARTIER, 1991, p. 178). E mais: “é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura” (CHARTIER, 1991, p. 178). Além disso, existem “normas de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação” (CHARTIER, 1991, p.

179). Este ponto talvez seja o mais produtivo para um dos pressupostos da investigação aqui desenvolvida: os leitores não são “livres” das convenções de leitura das comunidades de leitores. Há protocolos que orientam a apropriação de diferentes materiais escritos. Embora possam ser admitidos modos distintos de ler porque, no limite, cada um lê a seu modo e a partir de sua própria experiência, é o aspecto social que envolve e determina as práticas de leitura que gostaríamos de ressaltar. Esse “paradoxo” é, de algum modo, fundante das noções propostas por Chartier para a observação do escrito:

De um lado, cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe. [...] De outro lado, deve-se considerar o conjunto dos condicionamentos que derivam das formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar, da leitura ou da audição, ou das competências, convenções, códigos próprios à comunidade à qual pertence cada espectador ou cada leitor singular. A grande questão, quando nos interessamos pela história da produção dos significados, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas. (CHARTIER, 1998, p. 19)

Se cada comunidade de leitores se dinamiza a partir de protocolos específicos, não seria diferente no espaço escolar. De modo geral, consideramos que a escola seja um espaço privilegiado de circulação do escrito e de práticas leitoras, especialmente em um país periférico como o Brasil, em que o acesso ao livro está longe de ser satisfatório. Igualmente organizada a partir de protocolos, e acontecendo em um espaço historicamente construído como ambiente controlado, há uma leitura almejada, um modo de ler (ou modos de ler) específico que esperamos que seja incorporado, compreendido pelo estudante. Desse modo, consideramos a importância de se compreender como “as liberdades da interpretação são sempre limitadas” (CHARTIER, 1998, p. 19).

Em sentido parecido, Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, em seu trabalho *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de Português* (2000), enfatiza a existência de protocolos de leitura no espaço escolar, no qual o manual exerce papel central⁴⁷. A autora apresenta o que considera a “estruturação discursiva do manual escolar” (2000, p. 106). Conforme a autora,

⁴⁷ Dionísio (2000) parte da noção de “comunidade interpretativa” de Stanley Fish (1980), embora problematize alguns aspectos do que o autor propõe. A autora afirma: “No entanto, como já foi referido, o conceito de Fish não deixa de levantar a questão e chamar a atenção para a normalização de comportamentos e uniformização de saberes, de valores que as instituições, designadamente, aquelas que têm como objectivo transmitir aquilo a que podemos chamar uma cultura comum, operam sobre os sujeitos. Entre essas instituições encontra-se naturalmente a escola” (DIONÍSIO, 2000, p. 95). E ainda: “Ler, no sentido de construção de sentidos a partir de textos, supõe normas, códigos de interpretação aprendidos numa comunidade; supõe a aprendizagem de comportamentos face ao texto e ao contexto onde se lê, comportamentos ‘oficialmente’ sancionados e culturalmente aceites

São vários os dispositivos actualizados pelo manual para criar condições tanto para a aquisição das regras, valores e atitudes de leitura como para concretizar objectivos educativos de natureza mais geral. Estas opções não são neutras e têm a ver com o que é socialmente definível como leitura, texto ou bom leitor. Mais especificamente, dizem respeito a concepções sobre os modos como as pessoas se tornam leitores competentes e convictos, sobre a competência de leitura e o seu desenvolvimento bem como sobre o papel da escola no desempenho destas tarefas. (DIONÍSIO, 2000, p. 106)

Essas noções reforçam a opção, neste trabalho, de entendermos a escola como uma comunidade específica de leitores, em que se realiza uma leitura literária específica (ZAPPONE, 2008), e que se conforma a partir de diferentes agentes, sendo o livro didático um dos mais relevantes nesse sentido.

Tendo em vista esses pressupostos, assim como o de que o LDP é um gênero complexo (BUNZEN, 2005), e considerando-se que “só por si, ler um texto literário é uma actividade reconhecidamente complexa e [...] ‘ensinar a lê-lo’ complexifica ainda mais essa actividade” (DIONÍSIO, 2000, p. 65), propusemos uma investigação que mantivesse a centralidade do caráter instrucional do LDP, buscando incluir na análise a observação das relações possíveis estabelecidas entre os interlocutores da situação de interação. Nesse sentido, optamos por referenciá-la em noções de Dionísio (2000), que concebe o LDP como dispositivo fundamental na formação da comunidade escolar de leitores. Conforme a autora, a composição que caracteriza o LDP é a que distribui o conteúdo por:

dois planos complementares e de natureza primária: um fundacional, do qual fazem parte os textos seleccionados e que [...] constituem a antologia; outro, complementar, constituído pelas actividades propostas para a leitura desses textos, geralmente assumindo a forma de fichas/guiões de leitura, propostas de trabalho, etc. (DIONÍSIO, 2000, p. 106-107, grifos da autora)⁴⁸.

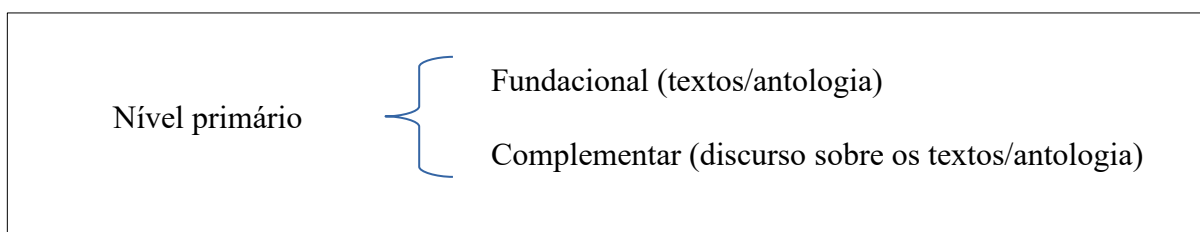
A este primeiro nível a autora denomina *nível primário da estruturação discursiva* do manual. Nele, Dionísio assume como texto (antologia) “o objeto que nos manuais é um objeto citado, parcial ou integralmente, deslocado de sua fonte de origem” (DIONÍSIO, p. 107), o que

relativamente ao que deve ser uma leitura apropriada, ao que deve ser a resposta do leitor e, também, ao que é um texto válido. Nesta perspectiva, os códigos de leitura ensinados, qualquer que seja o modelo pedagógico, podem ser sempre vistos como conjuntos de constrangimentos na relativa (e ênfase relativa) liberdade interpretativa dos alunos leitores” (DIONÍSIO, 2000, p. 96-97).

⁴⁸ A autora esclarece que considera *textos* os que foram produzidos em outros contextos e que passam a fazer parte do manual, enquanto que discursos são os textos elaborados pelos autores dos LDP (DIONÍSIO, 2000, p. 107). Tendo em vista os objetivos deste trabalho, consideramos parte da antologia apenas os textos literários de autoria de Graciliano Ramos e consideramos os textos expositivos, incorporando afirmações da crítica e da historiografia literárias, como parte do discurso dos autores dos LDP.

corresponde, em nossa investigação, ao excerto literário reproduzido e sobre o qual se propõem atividades (trechos de *Vidas secas* (VS) e *São Bernardo* (SB)). Quanto ao plano complementar, afirma a autora: “Em certa medida, podemos dizer que estas actividades constituem, juntamente com os títulos, as fotografias, os textos paralelos (biografias, informação gramatical etc.), um tipo particular de ‘peritexto’” (DIONÍSIO, 2000, p. 107). Ou seja, tudo o que se dispõe em torno da antologia. Em nosso trabalho, consideramos que os textos expositivos de historiografia literária sejam também parte desse plano complementar (sobre o que acrescentaremos esclarecimentos adiante), conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Estruturação discursiva do LDP - Nível primário



Fonte: (Elaborado pela autora a partir de DIONÍSIO, 2000).

Já o *nível secundário de estruturação discursiva* traduziria “sempre e em alguma medida, uma situação comunicativa entre autor/leitor, sobre o discurso em curso entre estes, por meio do manual” (DIONÍSIO, 2000, p. 108). A observação do segundo nível enfatiza, neste trabalho, o discurso sobre os textos, ou seja, o plano complementar do primeiro nível. Se o nível primário é constituído pelos textos e pelo discurso sobre os textos, o que, para a autora, constituiria o nível secundário de estruturação discursiva? Partindo da perspectiva de Basil Bernstein⁴⁹, para Dionísio, os alunos/leitores “não constroem os sentidos exclusivamente a partir dos textos” (antologia), “mas igualmente em função de práticas discursivas que controlam e estruturam tanto os significados como o próprio processo de construção desses significados” (DIONÍSIO, 2000, p. 110). A autora denomina essas práticas que servem para “controlar” a relação comunicativa de “enquadradores” discursivos que “dependendo das suas diferentes formas de realização, posições e funções, podem ser vistos como mais ou menos directivos, mais ou menos reguladores” (DIONÍSIO, 2000, p. 111). Para a autora,

Sob a forma de um discurso “pessoal” do autor sobre (à volta de) os textos, as actividades e, até mesmo, sobre os leitores, este nível secundário de estruturação

⁴⁹ Conforme a autora, pautar a investigação no “quadro do Modelo de Discurso Pedagógico de Basil Bernstein” implica na análise das “relações discursivas e hierárquicas que se estabelecem implicitamente ao seleccionar, organizar e avaliar o conhecimento a ser transmitido-adquirido” (DIONÍSIO, 2000, p. 14).

discursiva traduz sempre, e em alguma medida, uma situação comunicativa entre autor/leitor, sobre o discurso em curso entre estes, por meio do manual: *Agora, vais ler um texto que muito te agradará; Com este conjunto de exercícios pretende-se que sejas capaz de...* Trata-se, então, do nível que enforma a transmissão e pelo qual se posiciona, em segunda instância, o leitor face aos textos, ao discurso e ao autor do manual. Sob formas variadas – directivas, instruções, explicações, sugestões, comentários, etc. - os actos aqui realizados, denunciando mais ou menos explicitamente, a presença do autor, são ao mesmo tempo expressão dos seus objetivos, intenções e mesmo atitudes e valores. (DIONÍSIO, 2000, p. 108)

Os exemplos acima são bastante explícitos das relações estabelecidas entre autores e leitores como interlocutores da situação de interação (aqui demarcada com a segunda pessoa do discurso “vais ler”, “pretende-se que sejas capaz”). Há casos, no entanto, em que a conformação dos enquadreadores indica o discurso dos autores sobre os textos, simplesmente, tal como em “Este texto é de autoria de Alice Vieira” (DIONÍSIO, 2000, p. 153), sendo já suficiente para controlar sentidos. São os enquadreadores “realizados por enunciados que estabelecem a relação entre os sujeitos e os conteúdos do texto” (DIONÍSIO, 2000, p. 155).

Em suma, a autora define [...] ‘enquadreadores’ como os enunciados, preferencialmente asserções, da responsabilidade do/s autor/es do manual que servem para estabelecer as relações entre os sujeitos do discurso e/ou entre estes e os textos” (DIONÍSIO, 2000, p. 153). E, ainda, no plano de sua importância no “enquadramento” da leitura, pode-se entender “estes ‘enquadreadores’, resultantes de operações de seleção, exclusão, inclusão, ênfase, também eles como ‘ampliadores’ do que o autor reconhece como relevante e digno de ser compreendido e integrado como conhecimento ou não” (DIONÍSIO, 2000, p. 121-122). Conforme a autora, ainda, a análise dos “enquadreadores” permite “responder, entre outras, a perguntas como: que capacidades são adequadas para ler um texto? O que é aí relevante? Que atitudes são esperadas dos alunos? etc.” (DIONÍSIO, 2000, p. 124).

Assim, adotamos, neste trabalho, o critério de delimitar os enquadreadores pela pontuação final de enunciados declarativos⁵⁰. Para Dionísio, para serem denominados como enquadreadores, os enunciados precisam apresentar “independência sintática e semântica”. No entanto, nas questões, há casos de orações restritivas ou apositivas capazes também de direcionar o olhar sobre os textos, ainda que em grau distinto dos enquadreadores nos formatos previstos por Dionísio. Assumimos, assim, um critério diferente do proposto pela autora, especificamente sobre esse aspecto, e concordamos com o que propôs Pinheiro (2006). Para Dionísio, numa solicitação tal como “Neste texto, <onde predominam marcas de poesia>,”

⁵⁰ Havendo mais de uma informação, a sequência em análise será delimitada por < >. Quando não houver essa delimitação, todo o enunciado estará em análise.

quantas personagens há?” (DIONÍSIO, 2000, p. 154), a sequência destacada não é considerada como enquadrador. Já para Pinheiro, é possível assumi-la como enquadrador porque “mesmo contidos em outro tipo de enunciado, os enunciados assertivos, como o exemplificado acima, exercem um controle da leitura” (PINHEIRO, 2006, p. 86). Pinheiro também considera a existência de “enquadradores implícitos”. Para a autora,

É importante destacar que, em alguns casos, esse tipo de enunciado aparece “subentendido”, implícito, nos atos interrogativos ou imperativos, como no exemplo: “Façam uma avaliação da atividade anterior e descubram que sensações e idéias o texto despertou em vocês” (SILVA, 1999, p. 14). A segunda “solicitação”, enunciada de forma imperativa, está subordinada ao seguinte “enquadrador”: “o texto despertou sensações e idéias no leitor”. (PINHEIRO, 2006, p. 86)

Entende-se por “solicitações” os enunciados, notadamente interrogativos ou imperativos, que “solicitam” uma ação do leitor, a realização de alguma “tarefa”. A “solicitação” é o

segmento que, no interior de cada um desses enunciados [ao nível dos questionários], remete para uma determinada acção: ler, escrever, falar, analisar, contar etc. Nesta medida, é possível encontrar, no interior de um só enunciado interrogativo ou directivo, uma ou várias das actividades consideradas. (DIONÍSIO, 2000, p. 150)

Tomemos um excerto do *corpus* para exemplificar os critérios que adotamos quanto aos “enquadradores” e “solicitações”: “Releia o quarto parágrafo do texto. Que figura, no quadro de Portinari, equivale a essa descrição de Sinhá Vitória?” (LDP11/2000, p. 201). A ação de “reler” é o que configura a primeira solicitação. A segunda solicitação, ao mesmo tempo que pede uma ação do tipo “identificação” (da figura que equivale à descrição da personagem), apresenta um enquadrador implícito: há, no quadro de Portinari, uma figura equivalente à descrição.

Também consideramos como enquadradores as asserções sobre a obra ou o trecho da obra a ser proposto para leitura nas sinopses. Entendemos que a presença das sinopses antes das propostas de leitura dos textos literários, conformam e antecipam sentidos. Por isso, entendemos que uma sequência como *Vidas secas* “narra a história de uma família de retirantes obrigada a deixar seu espaço atingido pela seca ou o trecho transcrito é o início do capítulo final da obra” (LDP11/2000, p. 198), antecedentes ao excerto do capítulo “Fuga”, sejam enquadradores. No caso dos enunciados citados, o último foi tomado como caracterizador de um aspecto estético da narrativa: seu lugar na estrutura do romance, situando-o no todo de que faz parte.

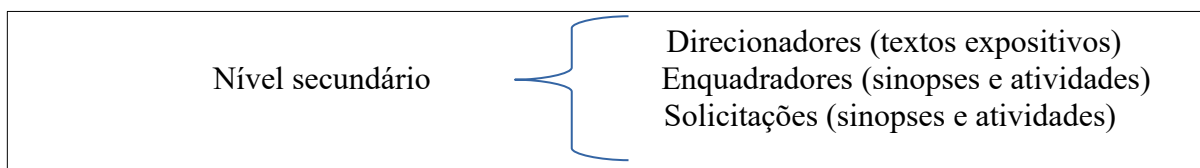
Tendo em vista o peso dos estudos de historiografia no ensino médio e, como constatamos, na maioria dos LDP analisados, entendemos que as asserções que constituem os textos expositivos também pudessem ser compreendidas como enquadreadores. Embora os textos de historiografia possam ser tomados como conteúdo a ser aprendido por si ou para os quais os textos literários funcionem apenas como exemplos, é possível supor que as afirmações proferidas pelos autores dos LDP, respaldadas implícita ou explicitamente em vozes da crítica especializada, orientem as leituras que possam ser feitas.

Em “A *São Bernardo* seguiram-se *Angústia* (1936), em que o romancista acentua a preocupação psicológica, servindo-se de avançados recursos expressivos, e *Vidas secas* (1938), seu único romance em terceira pessoa” (LDP7/1990, p. 129), além da referência “abstrata” a aspectos estéticos como em “servindo-se de avançados recursos expressivos” (o que por si indica uma valoração do que se pode e/ou deve observar na leitura desse tipo de texto), a indicação de que *VS* é escrito em terceira pessoa é potencialmente direcionadora do olhar do leitor. No entanto, essas asserções se encontram, normalmente, em uma posição distanciada, com um grau possivelmente menor de interferência em decorrência da estrutura dos LDP. Além disso, esses enunciados ocupam um lugar “ambíguo”, podendo ser encarados como parte do conteúdo de historiografia, mas também apresentando delimitações para a leitura. Sendo assim, para diferenciar as sequências dos enquadreadores constituintes dos questionários e, portanto, concebidos aqui com um grau elevado de conformação, e as asserções dos textos expositivos, essas últimas foram denominadas como “direcionadores”.

Outro esclarecimento se faz necessário. Muitas vezes, de forma direta ou indireta, os LDP apresentam citações da crítica especializada. Nesses casos, entendemos que os autores de LDP *incorporam* essas vozes, assumindo a verdade que apresentam como correspondentes ao seu próprio discurso, a não ser que questionem as afirmações, o que não se verificou no *corpus*.

Assim, referenciando-se no trabalho de Dionísio e, com as nuances esclarecidas anteriormente, foram adotadas as noções de *enquadreadores* e *solicitações* e sugerida a noção de *direcionadores* (Quadro 4) para uma análise que considerasse não apenas os conteúdos sobre aspectos formais, mas as relações de controle de leitura que os valorizam em diferentes graus na interação proporcionada por esse gênero complexo.

Quadro 4 - Estruturação discursiva do LDP – Nível secundário



Fonte: (Elaborado pela autora a partir de DIONÍSIO, 2000).

Considerados esses recursos de aproximação e análise do LDP, foram propostos dois movimentos descritivo-analíticos: o primeiro propôs uma observação “macroestrutural” dos LDP, uma apresentação do *corpus*, apontando-se características mais gerais, direcionando o olhar para as seções em que se trata da obra de Graciliano Ramos, considerando a noção de uma primeira configuração do livro de português (antologia e discurso sobre a antologia (Dionísio, 2000)). Neste movimento, são propostas sínteses que visam evidenciar continuidades e rupturas do período estudado, sem ainda realizar aprofundamento quanto aos aspectos formais que constituem objeto de ênfase neste trabalho.

O segundo movimento se vale das noções de enquadradores, solicitações e direcionadores, referenciados nas propostas de Dionísio (2000), identificando as sequências que indiquem o reconhecimento de recursos do plano estético-formal, organizadas, por sua vez, de duas formas: 1) por elemento estético enfatizado (tipo de narrativa/narrador; tempo, espaço, personagens, modalidades narrativas, estilo do autor, estilo de época) pelos três tipos de sequências (enquadradores, solicitações e direcionadores); 2) análise dos enquadradores e das solicitações constituintes das sinopses e questionários, buscando-se verificar como a abordagem dos aspectos formais é construída no conjunto proposto para a leitura do texto literário. Dessa forma, buscando responder à pergunta de pesquisa (“Como livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio abordam os recursos estético-formais da obra de Graciliano Ramos?”), sendo propostos dois percursos: o primeiro observando-se os mesmos elementos estético-formais em todo o *corpus*; e o segundo, propondo-se a observação dos aspectos estético-formais no conjunto de atividades livro a livro.

Tendo em vista que “certo nível de descrição é, portanto, sempre necessário para subsidiar um melhor conhecimento do tema e gerar, conseqüentemente, trabalhos que consigam formular, com maior precisão, problemas de pesquisa significativos” (BASTISTA; GALVÃO, 2009, p. 20) e a consideração de que há necessidade de estudos de caráter mais panorâmico “que subsidiem a formulação de pesquisas mais específicas” (BASTISTA; GALVÃO, 2009, p. 20), tornando-as “um campo potencial de levantamento de questões, de realização de um número quase ilimitado de associações entre os diversos aspectos que compõem a

problemática” (BASTISTA; GALVÃO, 2009, p. 20), passa-se, a seguir, a uma descrição que visa apresentar os objetos de pesquisa selecionados, atendendo a um dos objetivos específicos deste trabalho, qual seja, o de traçar um “panorama” da produção didática no período delimitado. Aqui apresentamos o que denominamos acima como uma “visão macroestrutural” dos materiais.

1.4 *CORPUS*: APRESENTAÇÃO GERAL

Nesta seção são apresentadas características gerais do *corpus*, agrupando-se as obras em dois grandes grupos: os LDP anteriores ao PNLEM (12 livros) e os que fazem parte dos programas do livro a partir de 2005 - PNLEM/PNLD (14 livros). Realizamos uma breve análise comparativa, organizada em grupos menores: década de 1970 (3 obras); década de 1980 (3 obras); 1990 e início dos anos 2000 (6 obras); PNLEM/PNLD edições 2005, 2007, 2009, 2012 (6 obras), 2015 e 2018 (4 obras) e edição pós BNCC (4 obras). A descrição proposta aborda aspectos tais como características gráficas e do discurso pedagógico presentes nos materiais, incluindo a observação dos textos de apresentação.

Tomando o LDP como gênero do discurso (BUNZEN, 2005), consideramos que pudesse ser produtivo para a análise e, ao menos, para a descrição dos objetos numa perspectiva histórica, apresentar brevemente pontos essenciais dos textos de apresentação dos LDP. Dionísio (2000) considera pertinente a análise do que denomina “textos de abertura”. Para a autora,

as características do leitor que os manuais, e a escola, antes deles, visam formar bem como dos textos válidos para essa formação podem, pois, ser recuperados neste nível. Ao mesmo tempo, o entendimento dessa formação como um processo mais ou menos constrangido pode ser ainda identificado, neste momento da análise dos “textos de abertura”, pela forma como o autor perspectiva o uso que do seu manual deve ser feito. (DIONÍSIO, 2000, p. 132)

Como veremos, a maior parte dos LDP apresentam como interlocutores “primeiros” os estudantes. Isso, conforme Dionísio, “não invalida as orientações de análise [...] traçadas. Para a autora:

se os alunos são o destinatário convocado, o professor é o leitor primeiro e a quem cabe tomar decisões sobre a adoção ou não de um determinado livro. Por outro lado, mesmo nestes ‘textos de abertura’ em que os autores se dirigem explicitamente aos alunos, e porque próprio da natureza desse tipo de texto, é possível pensar que, seja por questões de organização do trabalho do aluno, seja como estratégia de motivação,

também se explique para que serve o livro, se apresente o seu conteúdo e, mesmo, como deve ser usado. (DIONÍSIO, 2000, p. 133)

Portanto, por esses textos de abertura, aqui denominados textos de apresentação, os autores não só procuram “vender” seu produto (não nos esquecendo de que o LD assume um “caráter de mercadoria”), como também é possível perceber sugestões sobre suas concepções a respeito da literatura e seu ensino, assim como os objetivos a serem atingidos com cada livro. Assim, considerando o LDP também como um registro das intenções de ensino de uma determinada época, que indica o que era considerado pertinente como formação do leitor literário, trata-se de um material (as apresentações) que pode contribuir para percebermos os LDP com maior acuidade, tendo em vista que esses textos revelam, ainda que parcialmente e de forma determinada também por outros fatores, a visão que os autores têm do gênero que produziram.

Entre outros aspectos possíveis, os textos de apresentação podem sugerir o tipo de relação e a visão que os autores podem ter quanto aos papéis desempenhados pelos interlocutores envolvidos na situação interacional, gerada pelo LD como gênero complexo. Com esse procedimento, buscamos uma aproximação de um dos objetivos secundários deste trabalho, qual seja, traçar um panorama da produção didática, visando com isso, também, verificar indicações que possam ser válidas para a hipótese levantada.

A síntese seguinte enfatiza algumas ideias possivelmente úteis para a historiografia do LDP no Brasil. Assim, foram abordados os seguintes aspectos: a) interlocutores presumidos; b) indicação de referencial teórico norteador; c) referências a documentos oficiais; d) indicação de objetivos do estudo de literatura; e) conceituação e especificidade da literatura; f) organização dos conteúdos; g) referências à atividade leitora; h) visão sobre a função do ensino médio. Esses aspectos podem indicar o que é valorizado ou posicionamentos capazes de interferir e/ou antecipar o tratamento dado ao texto literário pelos LDP.

Além das observações dos textos de apresentação, para as exemplificações dos aspectos gráficos, pedagógicos e literários, observamos o tratamento dedicado à obra de Graciliano Ramos. Sendo o LD um gênero discursivo complexo (BUNZEN, 2005), consideramos possível haver alguns padrões, ainda que os textos literários pudessem ser distintos, no que diz respeito à estruturação de capítulos e seções. Nesse sentido, verificamos a recorrência de textos expositivos, seguidos do texto literário cuja leitura precede a realização de uma série de atividades, havendo sinalização de alguma mudança, nos últimos anos, quanto a esse aspecto

(especialmente a ausência de textos expositivos sobre o autor ou sobre o período literário precedentes aos excertos).

1.4.1 Antes do PNLEM (1971-2004)

a) Anos 1970

De publicação nos anos 1970 fazem parte do *corpus* as obras de Tufano (1975), Goulart e Silva (1976) e Megale e Matsuoka (1976)⁵¹. Todos os textos de apresentação informam, com maior ou menor detalhamento, a organização do material. De modo geral, os textos direcionam-se ao professor e aos alunos. Megale e Matsuoka (1976) também acrescentam uma nota “Ao aluno”, o que sugere que a apresentação possa ser mais direcionada ao professor. Os textos não apontam referencial teórico norteador e apenas Megale e Matsuoka (1976) afirmam que “o processo de aprendizagem é sempre indutivo”. Dois materiais se referem indiretamente a possíveis orientações ou documentos oficiais: Goulart e Silva (1976), que admitem uma orientação a partir do “novo enfoque que se conferiu ao ensino da língua e literatura nacionais nos cursos de 2.º grau”; e Megale e Matsuoka (1976), ao afirmarem que “dentro do espírito da nova orientação a respeito de autores portugueses, estudamos ‘as raízes da Literatura brasileira’” (MEGALE; MATSUOKA, 1976, s. p.).

Em relação aos conteúdos literários, Tufano afirma que o objetivo principal de seu LDP é “fazer o aluno conhecer a literatura brasileira através da leitura e análise dos seus principais autores, desenvolvendo assim a visão crítica e global da nossa cultura literária” (TUFANO, 1975, s. p.), sugerindo uma visão historiográfica da literatura. Já Goulart e Silva (1976) trabalham com a “perspectiva de o aluno enxergar mais detalhadamente os mecanismos de que se valem os escritores para usar a linguagem adensada de possibilidades de comunicação” (GOULART; SILVA, 1976, s/p.). Os autores ainda esclarecem que para atingir essa proposta, procuraram “o imbricamento dos textos técnico e literário” (GOULART; SILVA, 1976, s. p.), lembrando que, diferentemente do LDP de Tufano, dedicado exclusivamente à literatura brasileira, este trata da disciplina de língua portuguesa como um todo. Já Megale e Matsuoka, que não relacionam seu material aos exames vestibulares, afirmam que seu objetivo “não se restringe a fornecer informações literárias e linguísticas ao estudante, mas, principalmente,

⁵¹ Em atenção à fluidez do texto, nesta seção as referências aos LDP ocorrem em relação à autoria dos títulos didáticos. Em seção posterior, os LDP estão identificados conforme abreviações apresentadas no Quadro 1, seguidas do ano de publicação.

propiciar uma base cultural, e elementos que lhe permitam tomar uma posição crítica perante os problemas do mundo” (MEGALE; MATSUOKA, 1976, s. p.).

Embora não apresentem explicitamente conceitos ou noções de literatura, Goulart e Silva (1976) sugerem o reconhecimento de especificidades para o texto literário:

Daí que o estudo de textos tenha merecido uma especial importância, não só quando do estabelecimento de distinções entre o literário e o técnico, mas privilegiando, sobretudo, o texto artístico, eis que de seu estudo sistemático é que resultará a perspectiva de o aluno enxergar mais detalhadamente os mecanismos de que se valem os escritores para usar a linguagem adensada de possibilidades de comunicação. (GOULART; SILVA, 1976, s. p.)

Apenas Megale e Matsuoka atentam para a ligação da literatura com seu contexto de produção. Nenhum dos livros da década de 1970 demonstra preocupação em relacionar a literatura a outras artes e/ou à contemporaneidade, o que poderia sugerir a existência de propostas *textuais* de leitura do texto literário, ou seja, sem invocar conhecimentos sobre outros textos que não aquele abordado, ainda que referências *extratextuais* possam acontecer devido ao eixo historiográfico. O interesse de estimular nos estudantes o gosto pela leitura se revela, em Goulart e Silva, em uma nota posterior ao texto de apresentação, e, em Megale e Matsuoka, que afirmam que uma de suas preocupações é uma “visão tanto quanto completa da obra, cujo texto é usado com intenção de despertar o gosto pela leitura integral” (MEGALE; MATSUOKA, 1976, s. p.).

A função de “ponte” para o ensino superior historicamente atribuída ao ensino secundário no Brasil é reiterada em dois dos objetos ora analisados. Tufano (1975) e Goulart e Silva (1976) indicam em seus textos de apresentação a preocupação com os “exames vestibulares”. Megale e Matsuoka (1976) não indicam preocupação com o vestibular, tampouco sugerem outra perspectiva quanto à visão sobre o ensino secundário, ainda que informem como parte de seus objetivos “propiciar uma base cultural, e elementos que lhe permitam tomar uma posição crítica perante os problemas do mundo” (MEGALE; MATSUOKA, 1976, s. p.).

Em síntese, no conjunto, percebe-se nos textos de apresentação dos livros da década de 1970 o interesse de que os materiais sirvam para preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior; há o reconhecimento de que os textos literários apresentam especificidades; o foco na literatura brasileira numa perspectiva historiográfica em detrimento do exercício de leituras literárias, chegando a uma visão pragmática da leitura, voltada ao estímulo à “criatividade” no uso da língua, como se pode notar na apresentação de Goulart e Silva (1976).

Pelos textos de apresentação, é possível manter a expectativa de que as leituras propiciem abordagens *textuais* e *extratextuais*.

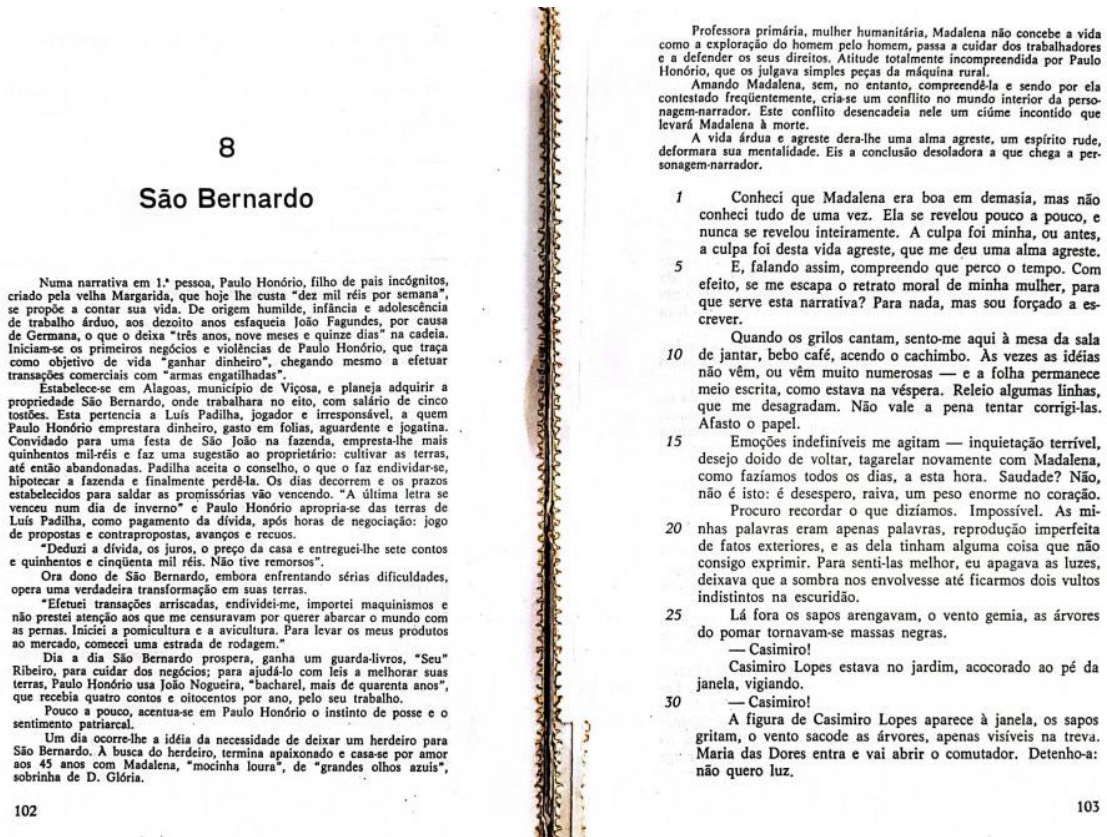
Quanto à estrutura dos materiais, dos três, apenas o LDP de Tufano propõe um curso completo para todo o Curso Médio; os demais são terceiros volumes. Além disso, o livro de Tufano trata apenas dos conteúdos literários; os outros tratam de conteúdos linguísticos e/ou gramaticais. A cronologia de períodos literários é o elemento organizador dos materiais, embora haja aspectos que os diferenciem: Tufano trata da historiografia literária desde a literatura informativa até o que denomina “Tendências atuais”. Goulart e Silva também abordam “toda” produção brasileira, propondo, no entanto, uma “inversão cronológica”: primeiramente tratam do “Modernismo no Brasil”, passando pelo Barroco até o Simbolismo. Já Megale e Matsuoka, aproximando-se mais da organização de conteúdos que se verificava frequente até o PNLD 2018, tratam em seu LDP do Modernismo, iniciando o percurso pelos “Antecedentes” da Semana de Arte Moderna, chegando ao que denominaram “Narrativas contemporâneas”.

A obra de Graciliano Ramos (GR) é situada, em Tufano, na seção “A 2.^a fase do Modernismo (1930-1945)”. Há um texto expositivo sobre o período literário e GR é o primeiro da lista de autores com direito a seção específica. Há um breve texto biobibliográfico, sinopse de *SB* e reprodução do capítulo XIX do romance. As atividades são propostas sob o título “Roteiro de análise”, com 7 questões (p. 175-176).

Em Goulart e Silva (1976), os autores de prosa foram apresentados em “estudo individual”. Ainda assim, indica-se o pertencimento da obra de GR ao “romance nordestino” (p. 56). Após o texto biobibliográfico, sob o título “Aplicação”, o LDP transcreve o capítulo “Mudança”, de *VS*, e 15 questões.

Megale e Matsuoka (1976) se diferenciam na organização da seção em que a obra de GR é abordada. Sob o título “São Bernardo”, o LDP apresenta uma síntese interpretativa do romance (sinopse), reproduzindo o cap. XIX da obra (Fig. 3).

Figura 3 - Início de seção sobre GR



Fonte: (MEGALE; MATSUOKA, 1976).

Há vinte e duas atividades de interpretação posteriores ao excerto, depois das quais há texto expositivo sobre o "Romance Modernista de 30 a 45" (p. 110). Nessa subseção, os autores apresentam a classificação proposta por Alfredo Bosi para o estudo do romance brasileiro. Só então há um breve texto biobibliográfico sobre Graciliano. Quanto às atividades, são apresentadas sob o título "Interpretação", sendo questões discursivas (abertas) ou "fechadas". Algumas delas supõem a realização em sequência, devido a uma conexão entre si. Algumas são do tipo "complete", sem enunciado que esclareça o que fazer, supondo um usuário do material que já saiba como proceder, reforçando a ideia de uma comunidade escolar de leitores. Também há atividades de relacionar colunas. Os termos narrador e personagem-narrador são recorrentes nas atividades e chama a atenção o trabalho sobre o tempo. O discurso pedagógico faz referência ao próprio LDP, indicando a expectativa de continuidade em seu uso.

Também se observou em Megale e Matsuoka o reconhecimento "explícito" das construções do campo de conhecimento, com a referência a Alfredo Bosi, por exemplo. Trata-se do material (dessa década) em que o discurso pedagógico mais se aproximou do que seria um discurso "acadêmico".

Em síntese, a estrutura dos três LDP da década de 1970 é bastante semelhante e, ainda que em posição distinta em Megale e Matsuoka, todos apresentam texto expositivo, texto biobibliográfico, excerto literário e atividades. Nenhum deles apresenta imagens.

b) Anos 1980

As obras selecionadas, publicadas durante a década de 1980, são: *Língua e Literatura*, volume 3, livro do professor, de Faraco e Moura (1982); *Estudos de Literatura Brasileira*, de Tufano (1983); e *Estudo Dirigido de Português: Língua e Literatura*, livro do professor, de Benemann e Cadore (1985). Todos os LDP apresentam a organização de seu conteúdo nos textos de apresentação. Tendo como interlocutores principais os professores, nenhum deles esclarece explicitamente influências teóricas⁵² e apenas Cadore se refere a documento oficial, como se comprova na afirmação de que, sobre o estudo do “código linguístico”, os autores evitaram, “às vezes, maiores explanações sobre determinado assunto, atendendo ao que preceitua o Conselho Federal de Educação: “Os estudos teóricos de gramática e estilística são meramente subsidiários e, por consequência, não de constituir apenas o meio para desenvolver no discente a sua capacidade de expressão” (CADORE *apud* BENEMANN; CADORE, 1985, s. p.). Cria-se, desse modo, a expectativa de que o material considere elementos de “teoria” apenas quando necessários para desenvolver a capacidade de expressão.

Dessas três obras, apenas Faraco e Moura explicitam com clareza os objetivos de seu LDP. Já na primeira linha de sua “Apresentação”, os autores afirmam: “Dois objetivos nortearam o nosso trabalho nesta coleção: despertar no aluno o interesse pela leitura de bons textos e habilitá-lo a expressar-se com clareza e correção” (FARACO; MOURA, 1982, s. p.). Implicitamente, pode-se perceber dois objetivos em Tufano: familiarizar os estudantes com o vestibular, a partir das atividades propostas, e debater a importância da literatura na vida social, pautado na apresentação de entrevistas com uma escritora, Lygia Fagundes Telles, e um crítico literário, Fábio Lucas. Não foi possível depreender objetivos na apresentação assinada por Cadore.

⁵² Talvez seja prudente evitar um julgamento anacrônico sobre isso. Aparentemente, não era de praxe o estabelecimento das orientações teóricas e metodológicas com as quais os autores realizavam suas propostas (elemento que continua levantando discussões na atualidade). Na obra *O ensino de língua portuguesa e literatura no 2.º grau: sugestões metodológicas* (BRASIL, 1981), na parte dedicada ao ensino de literatura, Leticia Malard não indica o aporte teórico de suas sugestões de modo claro, para citar um exemplo. Essa “ausência” parece ser mais uma prática predominante nas apresentações de todo o período observado neste trabalho do que uma “falha” dos autores dos LDP. De toda forma, considera-se que esses esclarecimentos possam ser produtivos. Lembramos que não analisamos aquelas orientações didáticas, cada vez mais extensas, dos suplementos ao professor.

Apesar da ausência de esclarecimentos quanto a um referencial teórico, os autores indicam o que nortearia a composição de seus livros didáticos, apontando para os estilos de época em apresentação cronológica como elemento organizador dos conteúdos, podendo-se perceber algumas diferenças na qualidade da abordagem pretendida. Faraco e Moura afirmam que abordam “cada movimento literário numa visão dupla e intercomplementar: a. relação de cada estilo com o momento histórico em que predominou; b. relação de cada estilo literário com o estilo predominante nas demais artes” (FARACO; MOURA, 1982, s/p.); Tufano indica a organização de seu material pela “sequência cronológica no estudo dos movimentos literários”, propondo “quadros cronológicos que situam cada movimento literário em seu contexto histórico-social [...], ajudando o aluno a perceber as relações entre a produção literária e a situação social em que ela se manifesta” (TUFANO, 1983, s/p.). Cadore apenas indica a perspectiva do estudo de períodos literários, sem expor maiores considerações⁵³. Constatase, portanto, que os materiais não esclarecem conceitos ou especificidades para a literatura, ainda que dois deles (Faraco e Moura (1982); Tufano (1983)) apresentem a preocupação de relacionar a literatura com seu contexto de produção. Faraco e Moura (1982) ainda manifestam intenção de observar a literatura, relacionando-a a outras artes e à contemporaneidade de seu público-alvo. Esses aspectos reforçam a hipótese de que a abordagem da forma literária possa ser feita também como leitura *extratextual*.

Apenas Faraco e Moura (1982) indicam objetivamente preocupação para despertar o interesse pela leitura, manifestado como um de seus objetivos: “despertar no aluno o interesse pela leitura de bons textos”. Tufano (1983), embora destaque a “importância da literatura na vida social”, não menciona o incentivo ao gosto, assim como Benemann e Cadore (1985).

A indicação de trabalho com questões de vestibular, revelando a importância atribuída ao processo de seleção, só não ocorre na apresentação de Benemann e Cadore, que sugerem dar importância à formação técnica (o LDP realmente não apresenta questões extraídas dos vestibulares ou similares a elas).

Assim, os textos de apresentação desses três LDP são direcionados aos professores, não informam influências teóricas e afirmam sua organização pela cronologia da historiografia literária, indicando a valorização desse aspecto. Nenhum deles indica especificidades do texto

⁵³Na apresentação, Faraco e Moura expõem uma “estratégia” que afirmam terem usado em seu material que parece precursora de uma prática que se tornaria recorrente nas décadas posteriores: a introdução de conteúdos literários de outras épocas partindo de textos contemporâneos aos alunos: “Para facilitar o estudo de certos movimentos literários antigos, introduzimos algumas unidades com textos modernos que abordam o mesmo tema dos textos de épocas mais remotas para o aluno. Dessa forma, ele poderá compreender melhor as características de tais movimentos e fazer um estudo comparativo dos vários estilos de época” (FARACO; MOURA, 1982, s/p.).

literário, embora Faraco e Moura (1982) e Tufano (1983) afirmem relacionar os textos literários com elementos “externos”. Há clareza de objetivos com o ensino da literatura apenas em Faraco e Moura (1982) e sugestão em Tufano (1983). O único a se referir aos documentos oficiais foi Cadore, que assina sozinho a apresentação do título em conjunto com Benemann (1985).

Quanto à estrutura e distribuição do conteúdo dos materiais, assim como ocorre com o *corpus* da década anterior, apenas o livro de Tufano trabalha exclusivamente com literatura, os demais abordam todo o conteúdo associado à disciplina de Língua Portuguesa. Também a historiografia por períodos é o elemento organizador dos conteúdos: em Faraco e Moura se iniciando pelo Simbolismo chegando à unidade “Vanguardas poéticas no Brasil” e “O Modernismo em Portugal”, sendo os conteúdos de literatura intercalados ao de outros aspectos do ensino da língua; em Tufano, na reedição da obra de 1975, volume único, o conteúdo é iniciado pelo capítulo “Séculos XVI e XVII – Literatura Informativa e Barroco” chegando ao capítulo “Literatura brasileira atual” (TUFANO, 1983, p. 227-230); já Benemann e Cadore, cujo livro analisado é o terceiro volume, trata dos conteúdos de literatura desde o Modernismo (1.^a fase) até as chamadas “Tendências contemporâneas” (BENEMANN; CADORE, 1985, p. 174-180).

Em Faraco e Moura (1982), a obra de Graciliano é situada no Modernismo – 2.^a fase, em capítulo que trata da literatura do autor e de Jorge Amado. Depois do capítulo de apresentação do período de forma geral, em que o material apresenta subseções intituladas “Contexto histórico”, “Manifestações artísticas”, “Literatura” (p. 206-222), a introdução à obra de GR começa pela voz de João Cabral de Melo Neto, com a reprodução de trecho do poema “Graciliano Ramos”. Na sequência há um breve texto biobibliográfico e a reprodução de uma fotografia do escritor (primeira na cronologia do *corpus*); comentário de Alfredo Bosi sobre VS, do qual se reproduz um excerto do capítulo “Fabiano” (Fig. 4); passa-se, então, ao “Estudo do texto”, com nove atividades. Também há subseção dedicada a SB, com breve sinopse antecedendo a reprodução do capítulo 36 e mais uma seção de Estudo do Texto com 10 questões (FARACO; MOURA, 1982, p. 223-229).

Figura 4 - Início de seção sobre GR. Primeira fotografia do autor no *corpus*

UNIDADE 11

GRACILIANO RAMOS e JORGE AMADO

*Falo somente do que falo:
do seco e de suas paisagens.
Falo somente por quem falo:
por quem existe nesses climas
condicionados pelo sol,
pelo gavião e outras rapinas.*

João Cabral de Melo Neto

Graciliano Ramos

★ Quebrângulo (AL) – 1892

† Rio de Janeiro (RJ) – 1953

Tentou o jornalismo no Rio de Janeiro, tendo posteriormente voltado a Palmeira dos Índios, onde foi prefeito. Foi ainda diretor da Imprensa Oficial de seu Estado. Em 1936, acusado de ligação com o comunismo, é preso. Em 1945 adere ao Partido Comunista Brasileiro, tendo visitado países socialistas.

Obras:

Romance: Caetés (1933)

São Bernardo (1934)

Angústia (1936)

Vidas Secas (1938)

Conto: Insônia (1947)

Memórias: Infância (1945)

Memórias do Cárcere (1953)

Viagem (Checoslováquia – URSS, 1954)

Linhas Tortas (Crônicas, 1962)

Viventes das Alagoas (Quadros e costumes do Nordeste, 1962)

Literatura Infantil: Histórias de Alexandre (1944)

Histórias Incompletas (1946)



A respeito da obra mais conhecida de Graciliano Ramos, o crítico Alfredo Bosi afirmou: “*Vidas Secas* abre ao leitor o universo mental esgarçado e pobre de um homem, uma mulher, seus filhos e uma cachorra tangidos pela seca e pela opressão dos que podem mandar: o ‘dono’, o ‘soldado amarelo’...”

Fabiano, uma coisa da fazenda, um traste, seria despedido quando menos esperasse. Ao ser contratado, recebera o cavalo de fábrica, perneiras, gibão, guarda-peito e sapatos de couro, mas ao sair largaria tudo ao vaqueiro que o substituísse.

5

Sinhá Vitória desejava possuir uma cama igual à de seu Tomás da bolandeira. Doidice. Não dizia nada para não contrariá-la, mas sabia que era doi-

223

Fonte: (FARACO; MOURA, 1982).

Em *Estudos de literatura brasileira*, Tufano (1983) situa a obra de GR no capítulo “A Segunda Fase do Modernismo (1930-1945). Após texto expositivo sobre o período, que inclui a cronologia “Sinopse dos fatos históricos importantes” (p. 151), Graciliano é o segundo nome apresentado na seção “Autores e obras”. Primeiramente há um breve texto biobibliográfico (sem reprodução de imagem do autor). Depois, sinopse de *SB* com “Texto para análise” (excerto do capítulo 36), seguido de “Questões”. O mesmo ocorre, na sequência, em relação a *VS* (com

excerto do capítulo “Contas”) (p. 154-159). É o primeiro LDP do *corpus* a propor leituras para dois excertos da obra do autor.

Benemann e Cadore (1985) apresentam GR na unidade “Literatura: Modernismo (regionalismo – 1.^a parte)”. Após breve texto expositivo sobre o período e apresentação de autores e obras, há breve biobibliografia sobre Graciliano, com reprodução de foto do escritor; sinopse de *SB*; “Texto complementar”, em que se reproduz um trecho do capítulo 3, e um “Roteiro para discussão” (p. 89-92). Há também sugestão de leitura integral de romances do período para discussão em sala e produção de “Redação: comentário de obra” (p. 92-93).

Os três LDP apresentam uma bibliografia ao final. Nelas percebe-se a recorrência de algumas obras no que diz respeito aos conhecimentos de crítica, teoria e história literárias, como é o caso de *História concisa da literatura brasileira*, de Alfredo Bosi (nos 3) e títulos de Antonio Candido, sendo os mais recorrentes *Literatura e sociedade* (em 2) e *Presença da Literatura Brasileira* (em 3), este em parceria com José Aderaldo Castello⁵⁴.

Em síntese, os três LDP da década de 1980 são organizados pela historiografia literária, apresentando textos expositivos, textos biobibliográficos, excertos literários e atividades. Um dos livros sugere leitura de romances na íntegra (Benemann e Cadore). Faraco e Moura (1982) e Tufano (1983) situam a obra de Graciliano na 2.^a fase modernista, e Benemann e Cadore (1985) intitulam a seção “Modernismo - regionalismo”. As atividades se configuram predominantemente como questões abertas ou com alternativas a serem assinaladas. Embora Lins (2018) indique, em suas análises, a presença de imagens já nos LDP da década de 1970, nos objetos aqui observados as primeiras imagens começam a surgir como fotos de perfis dos autores e poucas ilustrações ainda em tons monocromáticos. Também se verificou a apresentação de dois excertos com atividades (em Tufano, 1983), indicando uma possível valorização do aumento de excertos literários nos LDP.

c) Anos 1990 e 2000

Os textos de apresentação dos LDP indicam o direcionamento dos materiais, ora de forma explícita, com ou sem uso de vocativos, ora sugerindo o público-alvo do texto. Há, assim, tanto aqueles textos em que se percebe como interlocutores presumidos tanto professores

⁵⁴ Dentre os LDP da década de 1970, apenas Tufano (1975) apresenta sistematização das referências bibliográficas ao final de cada capítulo. No final do capítulo de que a obra GR faz parte, a bibliografia indica respaldo, entre outros, também na *História concisa...*, de Bosi, e *Presença da Literatura...*, de Candido e Castello. Como se viu, Megale e Matsuoka (1976) também fazem referência ao texto de Bosi, em nota de rodapé.

quanto alunos, ou principalmente os professores, ou principalmente os alunos. Com indicação de direcionamento para os dois tipos principais de interlocutores presumidos, é exemplo o LDP de Cereja e Magalhães (1990). Há uma “impessoalidade”, não havendo vocativos que concretizem objetivamente tal direcionamento, mas cuja redação indica o público pretendido: “pretendemos oferecer ao aluno e ao professor um material didático completo”; “acreditamos que com este material didático estamos contribuindo para que o aluno e o professor tenham condições de desenvolver um bom curso de Português (CEREJA; MAGALHÃES, 1991, s. p.).

Tendo como interlocutor explícito o professor, verificou-se apenas o caso de Faraco e Moura (1991), não coincidentemente o único exemplar do professor da sequência ora abordada. Mesmo sem haver vocativos, o direcionamento é explícito, como se pode confirmar em “De início, agradecemos a todos os colegas que, tendo utilizado nossa coleção em suas aulas, nos enviaram sugestões, críticas, elogios” (s/p.) E ainda: “Aos colegas que nos têm prestigiado desde a primeira edição do Língua e literatura reiteramos nossos agradecimentos. Continuamos abertos a críticas e sugestões, elementos indispensáveis ao aprimoramento de qualquer obra” (FARACO; MOURA, 1991, s/p). Essas proposições reforçam o pressuposto aqui adotado de que há uma comunidade escolar de leitores e que o livro didático desempenha um papel muito significativo nas relações estabelecidas e, conseqüentemente, na formação de leitores.

Nicola (1991) e Faraco e Moura (2000) não especificam o direcionamento, mas provavelmente o alvo mais significativo seja o professor. Já Cereja e Magalhães (1995) e Abaurre, Pontara e Fadel (2000) direcionam suas apresentações predominantemente aos estudantes, como se verifica em: “Esperamos que esta obra seja, para o estudante de 2.º grau, um meio agradável, dinâmico e enriquecedor de conhecer o mundo da literatura e da cultura da qual ele faz parte” (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, s/p.); “Gostaríamos de fazer a você dois convites. O primeiro é desenvolvermos, juntos, um novo olhar para a língua portuguesa. Como falante dessa língua, você já está suficientemente à vontade para usá-la, mas será desafiado a aprender a olhar para ela sob uma nova perspectiva: a analítica” (ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2000, s/p)⁵⁵.

Quanto à indicação de referencial teórico norteador, os LDP não fazem referências explícitas nos textos de apresentação. Percebe-se, de modo geral, uma preocupação em situar os textos literários em seu contexto de produção⁵⁶, em afirmações tais como: “Como

⁵⁵ O LDP de Abaurre, Pontara e Fadel (2000) é o único da sequência anterior ao PNLEM a valer-se de um vocativo na apresentação: “Caro (a) leitor (a)”. Quanto a esse aspecto, as análises das obras posteriores indicam o crescente direcionamento ao estudante, havendo direcionamento ao professor nas orientações específicas.

⁵⁶ O único LDP que não manifesta essa preocupação na apresentação é o de Faraco e Moura (2000).

arqueólogos, descobriremos, na leitura e análise dos textos, os costumes, as crenças e a visão de mundo que marcaram a existência humana” (ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2000, s/p.); “É também aprender a ler textos, extrair-lhes o sentido mais profundo e perceber de que forma eles estão relacionados com o momento histórico em que foram criados, com a estrutura da sociedade e com a tradição cultural”⁵⁷ (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, s/p.); “Partindo do princípio de que a literatura é o reflexo de um momento histórico, buscamos destacar, para cada estilo de época, os principais acontecimentos econômicos, políticos e sociais, bem como suas relações com a produção artística” (NICOLA, 1991, s/p.).

Verificou-se, também, que quatro dos seis livros analisados se propõem a relacionar a literatura com outras artes (Faraco e Moura (1991); Nicola (1991); Cereja e Magalhães (1990 e 1995), e três afirmam estabelecer conexões com produções contemporâneas ao LDP (Faraco e Moura (1991); Nicola (1991); Cereja e Magalhães (1995)). Essas possíveis relações indicariam orientações de leitura *extratextuais*. Quanto às referências aos documentos oficiais apenas Faraco e Moura (2000) manifestam preocupação na apresentação:

Esperamos que essa coleção contribua de fato para que os alunos possam “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e, desenvolvendo sua capacidade de imaginação, análise e reflexão, possam estar preparados para enfrentar as rápidas mudanças dos dias atuais. (FARACO; MOURA, 2000, s/p.)⁵⁸

Nem sempre os objetivos com o ensino de literatura ficam explícitos nos textos de apresentação. Cereja e Magalhães (1990), por exemplo, indicam um objetivo “geral”: “para que, assim, seja alcançado o objetivo maior de todo o projeto pedagógico: a formação de um ser humano crítico e atuante, que se constrói sobretudo por meio da linguagem” (CEREJA; MAGALHÃES, 1990, s/p.). Já Nicola (1991) afirma que tinha “como pretensão maior, [...] tornar o estudo de literatura agradável e atual, bem como um material para reflexão sobre nossa realidade. Assim abordamos todos os estilos de época, seus principais autores e obras, mas sempre com a preocupação de situá-los no contexto em que surgiram” (NICOLA, 1991, s/p.).

Na edição de 1995, Cereja e Magalhães informam que sua obra, “por visar justamente estabelecer os nexos entre a cultura brasileira passada e a contemporânea, busca o tempo todo

⁵⁷ Nota-se que essa relação com a tradição será efetivamente retomada nos estudos propostos inclusive no que diz respeito à forma literária, no que estamos sugerindo que seja denominada como uma abordagem “extratextual”.

⁵⁸ Vale lembrar que a observação de orientações oficiais indicadas aqui são as constantes nos textos de apresentação. As capas e folhas de rosto indicam a pertinência dos materiais em relação à legislação nas obras de Abaurre, Pontara e Fadel (2000) e Faraco e Moura (2000).

traçar paralelos entre aquela produção cultural e seus reflexos na cultura de hoje, tanto no cinema, na televisão, na música popular nacional ou estrangeira, no teatro, na literatura da atualidade, quanto nos movimentos alternativos, nos modismos, na vida política, nas artes plásticas, etc.” (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, s/p.). Já Faraco e Moura (2000) atrelam um “objetivo geral” ao cumprimento de orientações oficiais, como já informamos anteriormente.

Abaurre, Pontara e Fadel (2000) indicam seus objetivos com o conteúdo de literatura da seguinte forma:

Além de aprendermos a lidar com os aspectos práticos da língua portuguesa [...], é importante sermos capazes de compreender e apreciar seu uso artístico. Propomos, com esse objetivo, uma instigante viagem através da produção literária que marcou os diversos momentos significativos da História. (ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2000, s/p.)

Não foi possível apreender da apresentação de Faraco e Moura (1991) objetivos que tangenciassem o propósito do ensino de literatura. Também buscamos verificar a apresentação (ou não) de conceituações e/ou especificidades atribuídas à literatura e que poderiam nortear a produção dos materiais. Nesse sentido, foi possível destacar alguns recortes dos textos:

Partindo do princípio de que a literatura é fundamentalmente linguagem (CEREJA; MAGALHÃES, 1990, s/p);

Partindo do princípio de que a literatura é o reflexo de um momento histórico (NICOLA, 1991, s/p.);

Literatura é a arte da palavra, e estudar sua história é o mesmo que compreender a evolução do pensamento e dos sentimentos humanos através dos tempos; [...] a literatura é tratada como um fenômeno artístico vivo, que, em contato com outras manifestações culturais, participa do conjunto de transformações da sociedade. (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, s/p.)

Faraco e Moura (1991; 2000) não indicam um conceito ou um princípio norteador do estudo de literatura. Já Abaurre, Pontara e Fadel (2000) indicam uma proposta de relação ampla, que parece concernente à ideia de “leitura como viagem”:

O texto literário deverá ser encarado como um portal, que nos permitirá atravessar tempo e espaço, e observar a natureza humana, nossas fraquezas e nossas virtudes. Precisaremos, para isso, desenvolver juntos o domínio do instrumental de leitura necessário para que esse portal possa ser “aberto”. Aprenderemos a lidar com os elementos constitutivos do texto literário e a perceber sua função e significado. (ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2000, s/p.)

As autoras são as únicas que indicam de forma explícita o reconhecimento da existência de um “instrumental” necessário para a leitura desses textos específicos, o que reforçam no trecho:

O reconhecimento, no texto literário, de marcas especiais, revelará os segredos da trajetória humana. Como arqueólogos, descobriremos, na leitura e análise dos textos, os costumes, as crenças e a visão de mundo que marcaram a existência humana. Esse processo nos transformará em novas pessoas, enriquecidas pelo conhecimento acumulado ao longo dos séculos e registrado em histórias imortais. (ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2000, s/p.)

Os seis LDP ora analisados informam, em seus textos de apresentação, como o material se organiza. Também sugerem, em sua maioria, uma visão de ensino médio: em parte, ao enfatizar a presença de questões de vestibular, reconhecem esta etapa de ensino como ponte para o ensino superior. Apenas Cereja e Magalhães (1995) e Abaurre, Pontara e Fadel (2000) não se referem às provas tradicionalmente utilizadas para ingresso no ensino superior. Além de mencionar os vestibulares, Cereja e Magalhães (1990) também indicam um objetivo mais “geral”: “a formação de um ser humano crítico e atuante, que se constrói sobretudo por meio da linguagem”; Faraco e Moura (2000) também indicam a presença de questões do Enem em seu material e o propósito de que este colabore para que o aluno enfrente “as rápidas mudanças dos dias atuais”; e Abaurre, Pontara e Fadel (2000) sugerem uma função de seu curso de tornar os alunos “aptos para usá-la [a linguagem] de forma consciente” concluindo que, assim, “teremos nos tornado cidadãos mais bem preparados para a vida na sociedade do novo milênio”.

O incentivo a práticas leitoras “livres” e/ou subjetivas não foi constatado em nenhum dos textos de apresentação. Todos os materiais se referem à leitura como estudo, o que em certa medida condiz com a função principal que o material assume nessa comunidade de leitores determinada.

A década de 1990 testemunhou mudanças significativas na composição gráfica dos LDP. Dentre os aqui analisados, destaca-se, nesse sentido, o de Cereja e Magalhães (1995), especialmente quanto ao enriquecimento no trabalho com as imagens. Dos quatro LDP da década de 1990 que constituem o *corpus*, dois tratam exclusivamente de literatura e os demais do conjunto de conteúdos de língua portuguesa: aqueles em volume único, estes observados aqui em seus terceiros volumes.

O livro de Cereja e Magalhães (1990) intercala seções dedicadas predominantemente à literatura as de estudos gramaticais e de redação, assim como o de Faraco e Moura (1991). A historiografia por períodos é o viés que organiza os estudos de literatura nos dois casos, o

primeiro com abordagem a partir das vanguardas; o último tratando do pré-modernismo. Os conteúdos que finalizam o conhecimento de literatura brasileira se intitulam “Tendências da prosa contemporânea”, em Faraco e Moura (1991, p. 312-314). Na poesia, os autores encerram o percurso histórico com o concretismo, a poesia-práxis, o poema processo, a poesia social e a poesia marginal (1991, p. 294-301). Com alguma variação, notadamente o maior número de referências a autores, Cereja e Magalhães (1990) também apresentam “Tendências da prosa contemporânea” (p. 303 e seguintes) e “Tendências da poesia contemporânea: os anos 70” (p. 308 e seguintes).

Nicola (1991) e Cereja e Magalhães (1995) dedicam seus volumes à literatura brasileira. Depois de dois capítulos “teóricos”, os dois LDP traçam a periodologia desde o Quinhentismo até o que denominam “Produções contemporâneas” (Nicola) e “Tendências da literatura contemporânea” (Cereja e Magalhães). A preocupação com os vestibulares se revela na quantidade considerável de testes extraídos dessas provas nos dois LDP.

Inserido na segunda fase modernista, GR é situado em capítulo próprio intitulado “Graciliano Ramos: a prosa nua”, em Cereja e Magalhães (1990). A seção é iniciada com um texto expositivo sobre a vida e a obra do autor. Em seguida, os autores apresentam breve sinopse de *SB* e trecho do romance, seguido de questões “abertas”. Há ainda um texto expositivo intitulado “Graciliano Ramos: o senso de equilíbrio”, que apresenta uma leitura da obra a partir da síntese de ideias de Antonio Candido. Segue sugestão de atividade envolvendo a leitura integral de obras desde *O Cabeleira* (1876), de Franklin Távora até *Morte e vida severina* (1956), de João Cabral de Melo Neto, enfatizando-se a temática das obras. A reprodução de um trecho de *VS* sob o título “Antologia” encerra a seção sobre o escritor alagoano. Duas imagens fazem parte do capítulo: o retrato de Graciliano feito por Portinari e uma cena do filme *Vidas secas*, de Nelson Pereira dos Santos.

Em Faraco e Moura (1991), o período em que se estuda a obra de GR é denominado segunda fase do modernismo. Especificamente, o conteúdo se organiza na unidade “Graciliano Ramos e José Lins do Rego”. Um trecho de Marilene Felinto sobre *VS* faz as vezes de epígrafe, precedendo a reprodução em meia página da gravura “Flagelados – com moringa e baú”, de Portinari (p. 146) (Fig. 5).


Figura 5 - Início de seção sobre GR

Unidade 9

*Graciliano Ramos
e José Lins do Rego*

Não há nenhuma bigela de amor em
Vidas secas; há somente culpas minguadas.
Folheei o livro todo. Tenho provas.
Coisas do Nordeste. Melhor, coisas do
mundo da pobreza, da miséria, da injustiça.
Semelhante fato acha-se entre os habitantes
das favelas de São Paulo; entre os
camponeses da América Central, nos guetos
norte-americanos, até, e, sei lá o que se
passa nas aldeolas da Rússia...

(Marlene Felinto)




Flagelados - com maringa e baú, gravura de Cândido Portinari.

146

Graciliano Ramos (1892-1953)

☆ Quebrangulo (AL)
+ Rio de Janeiro (RJ)



Graciliano Ramos, em desenho de Portinari.

Fonte: RAMOS, Graciliano. Cartas. Rio de Janeiro, Record, 1980.

Trabalhou como jornalista no Rio de Janeiro, tendo, posteriormente, regressado ao seu Estado natal, onde foi prefeito de Palmeira dos Índios e ainda diretor da Imprensa Oficial do Estado. Em 1936, acusado de ligação com o Partido Comunista Brasileiro — que na época estava na ilegalidade —, foi preso. Em 1945 filiou-se ao Partido Comunista, tendo viajado por diversos países socialistas.

Obra:
Romance: *Coetés* (1933); *São Bernardo* (1934); *Angústia* (1936); *Vidas secas* (1938).
Canto: *Insônia* (1947).
Memórias: *Infância* (1945); *Memórias do cárcere* (1953); *Viagem* (1954); *Linhas tortas* (1962).
Crônica: *Viventes das Alagoas* (1962).
Literatura infantil: *Histórias de Alexandre* (1944); *Histórias incompletas* (1946).

I. TEXTOS

A. *Vidas secas*

Fabiano, uma coisa da fazenda, um traste, seria despedido quando menos esperasse. Ao ser contratado, recebera o cavalo de fábrica, perneiras, gibão, guarda-peito e sapatos de couro, mas ao sair largaria tudo ao vaqueiro que o substituisse.

5 Sinha Vitória desejava possuir uma cama igual à de seu Tomás da bo-
landeira. Doidice. Não dizia nada para não contrariá-la, mas sabia que era
doidice. Cambembes podiam ter luxo? E estavam ali de passagem. Qualquer
dia o patrão os botaria fora, e eles ganhariam o mundo, sem rumo, nem teria
meio de conduzir os cacarecos. Viviam de trouxa arrumada, dormiriam bem
10 debaixo de um pau.

Olhou a caatinga amarela: que o ponte avermelhava. Se a seca chegasse, não ficaria planta verde. Arrepiou-se. Chegaria, naturalmente. Sempre tinha sido assim, desde que ele se entendera. E antes de se entender, antes de nascer, sucedera o mesmo — anos bons misturados com anos ruins. A desgraça estava em caminho, talvez andasse perto. Nem valia a pena trabalhar. Ele marchando para casa, trepando a ladeira, espalhando seixos com as alpercatas — ela se aproximando a galope, com vontade de matá-lo.

Virou o rosto para fugir à curiosidade dos filhos, benzeu-se. Não queria morrer. Ainda tencionava correr mundo, ver terras, conhecer gente impor-

147

Fonte: (FARACO; MOURA, 1991).

Em seguida, há um breve texto biobibliográfico sobre o autor, assim como a reprodução do retrato feito por Portinari. Reproduz-se, então, um trecho de VS, sem comentário ou introdução, seguido de um breve vocabulário e de fotograma do filme de Nelson Pereira dos Santos (p. 147-148). O “Estudo do texto” se constitui de sete questões. Há também um trecho de SB, com breve sinopse introdutória, também seguido de breve vocabulário e reprodução de ilustração de Darel para o romance. Mais sete atividades encerram o conteúdo sobre GR⁵⁹.

Em Nicola (1991) o período também é denominado “segunda fase do Modernismo”. A seção dedicada a GR intitulada apenas com o nome do autor tem por epígrafe o trecho final de VS, qualificado pelo LDP como “final profético” (p. 287). Há um desenho do perfil de GR sem indicação dos créditos. O texto expositivo sobre o autor também reproduz a obra *Retirantes*, de Portinari. Um excerto de VS seguido de quatro questões encerra a seção.

⁵⁹ A descrição de imagens, a partir da década de 1990, deve-se a dois interesses específicos: 1) indicar a possibilidade de diálogo, a ser verificada se verdadeira em enquadramentos ou solicitações, de relações formais/estéticas entre o texto literário e outras artes; 2) informar mudanças gráficas também potencialmente “enformadoras” de leituras dos textos verbais. Análises mais detidas desses aspectos merecem outras investigações.

Em Cereja e Magalhães (1995) também se denomina o período como segunda fase do Modernismo, afinando para o “romance de 30”. A seção sobre GR (Fig. 6) recebe o mesmo título e apresenta praticamente o mesmo conteúdo da edição de 1990.

Figura 6 - Início de seção sobre GR

Graciliano Ramos: a prosa nua

De todos os escritores nordestinos que se revelaram por volta de 1930, Graciliano Ramos é, sem dúvida, o romancista que soube exprimir, com maior agudeza, a dura realidade do homem nordestino sem se deixar encantar pelo pitoresco da região.

Fazendo com que o psicológico prevalecesse sobre o social, o que Graciliano investiga é o homem vivendo o drama irreproduzível de seu destino, ou seja, o homem universal.

Graciliano Ramos, escritor de estilo enxuto e de extraordinária capacidade de análise social e psicológica.

Graciliano Ramos (1892-1953) nasceu em Quebrângulo, Alagoas. Conheceu bem os sertões nordestinos, onde viveu muito tempo. Passou parte de sua infância em Buíque, Pernambuco, e parte em Viçosa, Alagoas. Estudou em Maceió, mas não cursou nenhuma faculdade. Em 1910, mudou-se com a família para Palmeira dos Índios, onde o pai abriu um comércio.

Após breve estada no Rio de Janeiro como revisor dos jornais *Correio da Manhã* e *A Tarde*, regressou a Palmeira dos Índios, onde se estabeleceu com uma loja de miudezas. Passou a fazer jornalismo e política, elegeu-se prefeito em 1927.

Em 1930, mudou-se para Maceió, onde dirigiu a *Imprensa* e a *Instrução* do Estado. Preso em 1936 sob a vaga acusação de comunista, esteve em várias prisões, cujas condições precárias abalaram-lhe a saúde e o submeteram a inacreditáveis provações. Sobre essa fase dolorosa de sua vida escreveu *Memórias do cárcere*, obra que ultrapassa os limites do pessoal para se tornar um sério depoimento da realidade brasileira, denunciando nosso atraso cultural e as injustiças do Estado Novo.



346



Cena do filme *Memórias do cárcere*, baseado na obra homônima de Graciliano: os porcos da ditadura de Vargas.

Em liberdade, após onze meses de cárcere, fixou residência no Rio de Janeiro. Em 1945, ingressou no Partido Comunista Brasileiro. Em 1951, foi eleito presidente da Associação Brasileira de Escritores. No ano seguinte, viajou para a Rússia e os países socialistas.

Como romancista, Graciliano Ramos estreou em 1933, com *Caetés*, uma narrativa da vida provinciana de Palmeira dos Índios, um exercício de técnica literária com características naturalistas, como severamente o autor reconhecia.

Mas é *São Bernardo* (1934) o seu primeiro romance, verdadeira obra-prima da literatura brasileira. Nessa obra, Graciliano apresenta uma notável evolução de técnica e estilo e um significativo aprofundamento na análise psicológica das personagens, cujo resultado é a criação de Paulo Honório, uma das mais marcantes personagens brasileiras.

A *São Bernardo* seguiram-se *Angústia* (1936), em que o romancista acentua a preocupação psicológica, servindo-se de avançados recursos expressivos, e *Vidas secas* (1938), seu único romance em terceira pessoa, uma grande obra pelo poder de fixar figuras subumanas vivendo sob o fatalismo das secas da região do Nordeste.

Graciliano Ramos não foi apenas romancista: escreveu, ainda, contos (*Histórias incompletas*, *Insônia*, *Alexandre e outros heróis*), crônicas (*Linhas tortas*, *Videntes das Alagoas*) e impressões de viagens (*Viagem*).

O autor de *Vidas secas* sobressai dentre os demais de sua época pelas suas qualidades universalistas e, sobretudo, pela linguagem enuta, rigorosa e conscientemente trabalhada, no que se mostra o legítimo continuador de Machado de Assis na trajetória do romance brasileiro.



Cena do filme *Vidas secas*, de Nelson Pereira dos Santos. Fabiano, Sinhá Vitória e Baleia: a fuga da seca e a busca de trabalho.

347

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 1995).

Durante os textos expositivos há a reprodução de quatro imagens: uma fotografia do autor; uma cena do filme *Memórias do cárcere* e uma cena do filme *Vidas secas*, ambos dirigidos por Nelson Pereira dos Santos; uma cena de *São Bernardo*, de Leon Hirszman (p. 346-348). Para leitura e atividades, um trecho de *SB* Assim como na edição de 1990, um excerto de *VS* é reproduzido na seção “Antologia”. Dentre os objetos do *corpus*, é em Cereja e Magalhães (1995) que se verifica a primeira inserção de um pequeno quadro na lateral da página, o que se convencionou denominar “boxe” e que se tornou recorrente em livros posteriores.

A unidade em que se insere a obra de GR, em Faraco e Moura (2000), intitulada “A prosa na segunda fase do Modernismo (I): Graciliano Ramos e José Lins do Rego”, inicia-se com a reprodução de parte da tela *Retirantes* (1944), de Portinari, e da letra da canção *Último pau-de-arara*, de Venâncio Curumba e José Guimarães (p. 197). O LDP propõe, em seguida,

um “Estudo da imagem”, para depois adentrar na leitura dos textos literários: sinopse de *VS* e reprodução do capítulo “Fuga”. Após vocabulário, seguem 13 questões. A unidade trata então de *Fogo Morto* (com atividades) para só então, sob o título “Literatura”, apresentar aspectos historiográficos da segunda fase modernista. Segue então texto biobibliográfico sobre Graciliano (e sobre José Lins do Rego) e nova atividade de leitura, desta vez sobre *SB* (com 5 questões) (FARACO; MOURA, 2000, p. 197-207). O livro também apresenta testes de vestibulares.

O LDP de Abaurre, Pontara e Fadel (2000) é provavelmente o que apresenta a configuração mais peculiar no que diz respeito à estrutura da seção que trata de GR. Isso porque não há o que normalmente se verificou nos demais: texto expositivo, sinopse, texto literário, atividades de leitura. No caso ora em observação, há apenas um texto expositivo, que apresenta em si sinopses e excertos ilustrativos dos textos literários, havendo atividades de leitura (na verdade questões de vestibular) apenas no fim da unidade, que abarcam todo o século XX.

Também nesse recorte (década de 1990 e início dos anos 2000), há referências à *História concisa...*, de Alfredo Bosi (4 ocorrências); *A formação...*, de Antonio Candido (2 ocorrências) e *Presença da literatura brasileira*, de Candido e Castello (4 ocorrências). Provavelmente, a influência dessas obras seja mais recorrente, tendo em vista que dois dos LDP não apresentaram referências bibliográficas sistematizadas.

A característica mais marcante dos LDP a partir da década de 1990 em relação aos de décadas anteriores, nesta pesquisa, é o aprimoramento da reprodução de imagens e consequentes alusões a outras artes, especialmente as artes plásticas e o cinema. Antes, alguns LDP informavam algumas características dos movimentos artísticos do momento histórico, no texto expositivo. A partir do momento aqui descrito, reproduções de telas e de fotogramas de cenas passam a fazer parte do conteúdo. Não há ainda, no entanto, na maioria dos casos, propostas de atividades que as envolvam, não ocorrendo nenhuma vez o incentivo para que os filmes fossem vistos, por exemplo, sugerindo que essa ampliação de imagens “parece apontar uma ênfase muito maior no projeto gráfico-editorial do que na mudança do que seja ensinar literatura” (PINHEIRO, 2006, p. 110).

1.4.2 A partir do PNLEM (2005-2021)

a) 2004-2010

Aqui propomos uma descrição dos 6 primeiros LDP analisados a partir do PNLEM (2004): Terra e Nicola (2004); Cereja e Magalhães (2005); Abaurre, Pontara e Fadel (2005); Amaral, Ferreira, Antônio e Leite (2005); Cereja e Magalhães (2010); Tufano e Sarmiento (2010). Os textos de apresentação são direcionados, em sua maioria, de forma explícita ao estudante, com o uso de vocativos. As exceções ocorrem em Abaurre *et al.* (2005), em que o direcionamento é ao “Caro leitor” (estudante implícito) e em Amaral *et al.* (2005), em que não há texto de apresentação. Também em Tufano e Sarmiento (2010) o interlocutor presumido é o estudante, já que se afirma “para que você se torne um leitor” (s/p.). As cinco apresentações observadas, nos LDP publicados entre 2004 e 2010, não explicitam orientações teóricas⁶⁰, embora usem termos que sugiram uma abordagem interacionista da linguagem. Terra e Nicola (2004), além disso, iniciam sua apresentação com citação de Maria Helena Moura Neves. Nenhum dos LDP desse bloco se refere aos documentos oficiais.

Não há indicações claras sobre os objetivos de se estudar literatura. Tangencialmente, Cereja e Magalhães (2005) colocam a literatura com outras artes no objetivo de “resgatar a cultura em língua portuguesa”, o que remete à “dessacralização” referida por Zilberman (2007), e “estabelecer relações e contrastes com o mundo contemporâneo” (s/p.). Abaurre *et al.* mantêm, na edição de 2005, as noções sugeridas na apresentação de seu volume de 2000: “Trabalharemos, ainda, com a dimensão artística da língua: a Literatura. Queremos fazer, junto com você, uma instigante viagem através da produção literária que marcou os diversos momentos significativos da História” (2005, s/p.). Tufano e Sarmiento (2010) também não são muito claros quanto aos objetivos propostos:

No estudo da literatura, enfatizamos a relação entre o contexto histórico e cultural e os movimentos literários. Estudamos a literatura portuguesa sobretudo em função de sua importância como raiz da literatura brasileira, procurando mostrar como, aos poucos, a nossa produção literária foi adquirindo características próprias. Os trechos de obras estudados e a análise proposta a partir deles são um convite à leitura dos livros comentados. (TUFANO; SARMENTO, 2010, s/p.)

⁶⁰ A partir do PNLEM, as explicitações de referencial teórico norteador fazem parte do suplemento ao professor ou manual do professor. Neste trabalho, analisamos as apresentações do LDP do aluno, contido no do professor.

Como se pode observar, não há uma indicação clara dos motivos para se estudar literatura. Outro aspecto em que, em geral, não se percebe objetividade nas apresentações é quanto à especificidade da literatura. Sobre isso, apenas Abaurre *et al.* (2005) se referem ao “reconhecimento no texto literário, de marcas especiais” e à relação da literatura com o contexto de produção, sobre o qual também se referem Tufano e Sarmiento (2010). Os demais se referem às diferenças entre obras de períodos distintos (TERRA E NICOLA, 2004; TUFANO E SARMENTO, 2010); e à relação da literatura com outras artes e o mundo contemporâneo (CEREJA; MAGALHÃES, 2005 e 2010). Todas as apresentações discorrem sobre a organização dos conteúdos nos LDP e apenas Tufano e Sarmiento se referem à atividade leitora, sugerindo a possibilidade do gosto: “O intuito dessa obra é contribuir para que você se torne um leitor e produtor de textos crítico e consciente. Por isso, pretendemos que ela seja no mínimo instigante e revele alguns dos prazeres envolvidos na prática da leitura e da escrita” (TUFANO; SARMENTO, 2010, s/p.). A primeira frase aqui citada sugere uma possível visão do papel do ensino médio na apresentação dos autores, que não se referem ao Enem ou vestibulares. Todos os demais desse bloco tratam de Enem e/ou vestibulares, indicando uma visão de ensino médio como ponte para a continuação dos estudos.

Quanto à estrutura, Terra e Nicola (2005), em um volume único (568 páginas + 96 páginas de assessoria pedagógica), inserem o conteúdo sobre Graciliano Ramos no capítulo “O segundo momento modernista no Brasil – A prosa”. A primeira seção, denominada “Texto & Intertexto” já apresenta de cara uma atividade que integrou um exame da Vunesp. Além da canção “O meu guri”, de Chico Buarque, e de uma charge de Henfil, a atividade traz também um trecho do capítulo “Mudança”, de VS.

Apesar de iniciar o capítulo de forma pouco frequente nos demais materiais até esse momento, depois desta atividade o percurso retoma a sequência mais recorrente: texto expositivo sobre o período literário, textos sobre os autores com excertos de textos literários, sem, no entanto, atividades de leitura. Assim, depois de tratar da produção literária de Rachel de Queiroz e José Lins do Rego, o LDP apresenta o conteúdo sobre Graciliano e a reprodução de um recorte do capítulo “Fabiano”. As imagens diretamente relacionadas a G.R. são: a reprodução de um cartaz do filme *Memórias do cárcere* e a ilustração de Aldemir Martins para Fabiano e Baleia.

Em Cereja e Magalhães (2005), o conteúdo de literatura, seguindo a periodologia literária, inicia-se no Pré-Modernismo chegando a “Tendências da literatura contemporânea” e “Teatro brasileiro no século XX”. Graciliano Ramos faz parte do capítulo 15: “O Nordeste no

romance de 30. Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado”. Antes disso, porém, no capítulo 12 (“O romance de 30. Rachel de Queiroz”), há uma atividade de leitura sobre um excerto do capítulo “Fabiano”. Nota-se, pelas atividades, a intenção de vincular o trecho ao período/estilo literário, com enfoque em elementos espaciais e temáticos. A ênfase ao caráter documental das narrativas do período fica por conta de um boxe lateral com citação de Alfredo Bosi, intitulado “Literatura como documento”. Além disso, o material busca um diálogo com o presente quanto à questão temática, referindo-se ao problema da distribuição de terras no Brasil. Dentre as atividades também há solicitações relacionadas a aspectos formais (Fig. 7).

Figura 7 - Atividades sobre a obra de GR

6. Outro traço que caracteriza o romance de 30 é o emprego de novas técnicas narrativas, principalmente aquelas que sustentam a introspecção e a análise psicológica de personagens. É o caso, por exemplo, do discurso indireto livre, que funde a fala do narrador à fala ou ao pensamento da personagem.

Observe estes fragmentos do texto:

“Fabiano ia satisfeito. Sim senhor, arrumara-se.”
“Olhou os quipás, os mandacarus e os xique-xiques. Era mais forte que tudo isso, era como as catingueiras e as baraúnas.”
“Entristeceu. Considerar-se plantado em terra alheia!”

Identifique nesses fragmentos os trechos que correspondem ao pensamento de Fabiano.

7. Com base no estudo de texto feito, conclua: De modo geral, como se caracteriza o romance de 30:
- a) quanto aos temas e ao recorte da realidade?
 - b) quanto à linguagem e às técnicas narrativas?
 - c) quanto ao trabalho com as personagens?

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2005).

O conjunto de questões sugere a intenção do material de fazer uma introdução quanto às características do período literário, não deixando a leitura de *VS* de ter, também ou principalmente, um caráter ilustrativo. Depois disso, o livro retoma o percurso texto expositivo sobre o período – texto sobre os autores, com boxes laterais em que se estabelecem diálogos com a música, a Tv, etc. Há também capítulos sobre as outras “frentes” da disciplina. O capítulo mais direcionado à obra de Graciliano começa com uma fotografia do solo crestado de uma barragem seca, reforçando, assim, o caráter documental da literatura do período. Com o subtítulo “a prosa nua”, os autores do material já sugerem a inserção dos leitores numa caracterização da linguagem de GR⁶¹. Depois dos textos expositivos, permeados por boxes, um deles com referências a Antonio Candido, e imagens de cenas do cinema adaptado de obras de

⁶¹ A expressão é usada em vários materiais de autoria de Cereja e Magalhães.

Graciliano. O LDP apresenta então uma sinopse de *SB* seguida de excerto do trecho final da obra e atividades.

Amaral, Ferreira, Antônio e Leite (2005) também iniciam o tratamento dado ao estilo de época pela sugestão de leitura de um texto literário, indicando, assim, uma tendência dos materiais posteriores ao PNLEM. O LDP ora observado é o terceiro volume (303 páginas) que, assim como Cereja e Magalhães, inicia o conteúdo em “Pré-Modernismo” chegando às “Tendências contemporâneas”. Diferentemente do LDP anterior, este organiza os conteúdos em cada frente - “Literatura”, “Gramática” e “Redação e Leitura”. A literatura de Graciliano faz parte do Capítulo 7 – “A segunda geração modernista: prosa”. Iniciando o capítulo, portanto, o material reproduz parte do capítulo XIX, de forma mais direta do que os LDP anteriores (sem enunciados que antecedam o excerto literário). O enquadramento da leitura, no entanto, aparecerá logo em seguida, em forma de sinopse. Depois das atividades, o LDP apresenta texto expositivo sobre o período, tratando de José Lins do Rego antes de adentrar mais na literatura de GR. Propõe-se, então, a leitura de um fragmento de *VS* (“Mudança”), com atividades.

O LDP de Abaurre *et al.* (2005) também organiza o conteúdo em três blocos. No de literatura, o conteúdo começa com um capítulo intitulado “Novas perspectivas estéticas” (“A chegada do Brasil ao século XX”) direcionando à seção “O mundo pós-moderno”. Trata-se de um terceiro volume (192 páginas), em que a literatura de GR ocupa duas páginas da seção “O romance regionalista”. Com textos expositivos bem menos extensos sobre o período literário e os autores, comparados aos LDP anteriores, os excertos merecem pouca atenção: usados para ilustrar parte do texto expositivo sobre o autor, o trecho de *VS* é retomado nas atividades⁶².

O LDP de Cereja e Magalhães de 2010 difere pouco do exemplar de 2005, sendo as distinções principalmente notadas na substituição de imagens e trechos de citações de críticos literários. A estrutura e o conteúdo, assim como as atividades e excertos literários, permanecem os mesmos. O exemplar de Tufano e Sarmiento (2010) a que tivemos acesso é um terceiro volume de 416 páginas (mais 80 páginas de Suplemento ao Professor). Os autores organizaram o material em três blocos (literatura, gramática, produção de texto). O bloco de literatura é introduzido com “O Modernismo em Portugal” e é finalizado com o capítulo 7 “A literatura africana em língua portuguesa”, sendo o primeiro livro da série analisada a dar destaque a esse conteúdo. A literatura de Graciliano Ramos situa-se no capítulo 4 - “A segunda fase do modernismo (1930-1945): prosa e poesia”.

⁶² O enunciado se refere a um trecho transcrito na página 50. Não há trecho de *V.S.* na página indicada, de forma que identificamos o trecho como o reproduzido no entremeio do texto expositivo (na verdade na página 48).

A prosa na segunda fase do Modernismo conta com texto expositivo e sequência de textos sobre os autores, com excertos dos textos literários e atividades. Assim, GR conta com uma seção própria, com longa sinopse interpretativa de VS antes do excerto de “Contas”. As atividades enfatizam os conflitos nas relações de Fabiano com outros personagens, enfoque anunciado na apresentação do excerto: “Ao ler o trecho a seguir preste atenção na dinâmica do relacionamento entre Fabiano e o dono da fazenda onde ele morava” (TUFANO; SARMENTO, 2010, p. 107).

Nesse primeiro bloco após o PNLEM, percebe-se a consolidação do uso de imagens na constituição dos materiais, além do direcionamento intenso das apresentações aos estudantes, muito provavelmente sob a influência do fato de haver orientações específicas ao professor nas edições a ele destinadas. Há aparentes tentativas de alterar a “ordem” que estrutura as seções, mas todos os materiais ainda apresentam textos expositivos, textos biobibliográficos, sinopses, excertos literários e atividades. Com exceção de Cereja e Magalhães (2005) e Abaurre *et al.* (2005), os demais apresentam página de referências bibliográficas. Há indicação de Bosi, com *História concisa...* (3 vezes); Candido, com *Formação...* (3 vezes) e *Ficção e confissão* (1 vez) e em parceria com Castello, com *Presença da literatura brasileira*.

b) 2011-2016

Em Cereja e Magalhães (2013); Amaral, Ferreira, Antônio e Leite (2013); Cereja, Vianna e Damien (2016) e Siniscalchi e Ormundo (2016), os vocativos das apresentações indicam o estudante como interlocutor presumido, com exceção, mais uma vez, de Amaral *et al.*, que não fizeram texto de apresentação. Nesses textos não há esclarecimentos sobre a base teórica orientadora da elaboração do material, embora o uso de alguns termos, tais como “gêneros discursivos”, sugira uma visão interacionista da linguagem. Também não há referências a documentos oficiais ou indicação dos objetivos de se estudar literatura (embora haja alguma sugestão em Cereja e Magalhães, como se viu nas edições de 2005 e 2010). Também não se verificou alguma conceituação ou indicação de especificidade do texto literário, ainda que Cereja e Magalhães (2010) e Cereja, Vianna e Damien (2016) indiquem a existência de relações entre a literatura e outras artes e a contemporaneidade, os últimos ainda se referindo a essa relação com o contexto. Todos apresentam o modo como o conteúdo se organiza, ainda que superficialmente em alguns casos. Também não foram verificadas referências diretas ao ato da leitura, ainda que Siniscalchi e Ormundo (2016) afirmem esperar que os estudos

constituam “momentos de prazer”. Não é clara a visão que os autores têm do ensino médio. Sinisclachi e Ormundo não sugerem isso, inclusive não se referindo a Enem ou vestibulares, que indicam, no caso de Cereja e Magalhães (2013) uma inclinação à visão propedêutica da etapa. Em Cereja, Vianna e Damien (2016) se reconhece o papel dessa fase da educação básica para a “entrada na universidade e no mercado de trabalho”, sugerindo, dessa forma, também a possibilidade de terminalidade.

Estruturalmente os LDP não sofreram grandes transformações quando comparados ao bloco imediatamente anterior. O LDP de Cereja e Magalhães (2013) difere pouco das edições de 2005 e 2010, percebendo-se distinções mais significativas em aspectos gráficos e imagéticos. Uma das poucas mudanças de “conteúdo” é a inclusão de um boxe sobre a homenagem a Graciliano Ramos realizada em 1943 e a publicação de *Catálogo de benefícios: o significado de uma homenagem* (2010).

Em Amaral *et al.* (2013) há uma diferença significativa em relação à edição anterior de *Novas Palavras* (2005): no lugar de iniciar o capítulo “A segunda geração modernista brasileira: prosa” (o sétimo nas duas edições) com excerto de *SB*, a “Primeira leitura” é um fragmento de uma entrevista concedida por Leon Hirszman a Paulo Emílio Salles Gomes (p. 109 e seguintes). Na sequência, o conteúdo sofre poucas alterações (de redação) e há mudanças em relação às imagens e aspectos gráficos⁶³. Excerto literário de *VS* (de “Mudança”) e atividades de “Releitura” permanecem os mesmos. A atividade de “Releitura” do excerto de *SB* aparece na edição de 2013 depois das atividades sobre *VS*, mantendo todas as atividades semelhantes (AMARAL *et al.*, 2013, p. 118-120). O material também sugere um debate sobre a reificação do indivíduo, levando ao possível diálogo da literatura com outras artes e com a experiência dos leitores.

Em Cereja *et al.* (2016), GR faz parte do capítulo 1 da Unidade “Palavra e persuasão”. Neste capítulo (“A geração de 30: Graciliano Ramos”), os autores apresentam o contexto de produção literária da segunda geração modernista e há um breve texto sobre Rachel de Queiroz. Apenas Graciliano, além disso, conta com excerto de texto literário e atividades. Uma novidade, neste LDP, é a ênfase dada aos meios de circulação dos textos literários, sendo o único dos 26 LDP analisados a se referir aos livros escolares também como suportes de circulação desses textos (Fig. 8).

⁶³ A observação das reedições indica possivelmente a continuação de um “projeto autoral” na maioria dos casos, não havendo alterações drásticas de uma edição para outra.

Figura 8 - Seção sobre a geração de 30

FIQUE CONECTADO!

Amplie seus conhecimentos sobre o Modernismo da geração de 1930, pesquisando em:

LIVROS

- Leia algumas das principais obras do Modernismo de 30, como *Vidas secas* e *São Bernardo*, de Graciliano Ramos; *Fogo morto*, de José Lins do Rego; *Capitães da Areia*, de Jorge Amado; *Um certo capitão Rodrigo*, de Érico Veríssimo; *Os ratos*, de Dionélio Machado; *Reunião*, de Carlos Drummond de Andrade; *Vinicius de Moraes – Todas as letras* (Companhia das Letras); *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles.



FILMES

- *O tempo e o vento*, de Jayme Monjardim; *São Bernardo*, de Leon Hirszman; *Vidas secas*, de Nelson Pereira dos Santos; *Capitães da Areia*, de Walter Lima Júnior; *Tieta do agreste*, de Cacá Diegues; *Vinicius de Moraes*, de Miguel Faria Jr.; *Orfeu*, de Cacá Diegues.



MÚSICAS

- Ouça músicas relacionadas com o tema do sertão e da seca, pesquisando na obra de Elomar, Luís Gonzaga, Dominguinhos e Luiz Vieira. Ouça também o disco *Carlos Drummond de Andrade – Antologia poética* (Philips, 1979), no qual o próprio poeta declama seus poemas, ou acesse essas declamações pela Internet.

SITES

A vida e as obras dos principais escritores do Modernismo de 30 podem ser conhecidas em:

- www.graciliano.com.br
- www.fundacaojorgeamado.com.br
- www.jorgeamado.com.br
- www.carlosdrummond.com.br
- <http://viniciusdemoraes.com.br>

PINTURAS

- Conheça a obra do principal pintor brasileiro que surgiu nos anos 1930: Cândido Portinari. Veja também a evolução que teve a obra de pintores como Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Di Cavalcanti e Lasar Segall.

O contexto de produção e recepção da produção literária da geração de 30

A segunda geração de escritores e artistas modernistas brasileiros é tradicionalmente situada entre 1930 e 1945. Nesse período de consolidação do Modernismo no Brasil, quem produzia literatura modernista no país? Quem era o público consumidor?

Meios de circulação

Na década de 1930, o crescimento da industrialização e da urbanização, bem como o fortalecimento das camadas médias da sociedade, contribuiu para o dinamismo da vida cultural no Brasil. Nesse contexto de desenvolvimento socioeconômico, a instrução pública tornou-se obrigatória nos anos iniciais da escolaridade e a difusão da cultura artística e intelectual, além de se dar por meio de livros, revistas e jornais, passou a ser veiculada também pelo rádio, que teve uma grande expansão na época.

Com as reformas educacionais, textos de autores modernistas, como Manuel Bandeira, Mário de Andrade e Jorge de Lima, passaram a integrar as antologias escolares e, assim, começaram a ter ampla circulação entre os alunos do ensino secundário.

A segunda geração modernista, formada por romancistas, como Graciliano Ramos e José Lins do Rego, e por poetas, como Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Murilo Mendes, correspondeu a uma fase de maturidade da literatura brasileira, sendo, desde os anos 1930, uma referência para o crescente público leitor brasileiro.

Ensino público



Ilustração de J. Carlos (1884-1950) feita para a revista *Fon-Fon*.

A Constituição de 1934, promulgada no governo de Getúlio Vargas, estabeleceu o ensino primário gratuito e obrigatório. No período do governo Vargas, foi estimulado também o desenvolvimento do ensino secundário, do ensino técnico e do ensino superior, com a criação de novas escolas e universidades. Esse estímulo ao ensino tinha como objetivo preparar as gerações futuras para assumir os postos de trabalho que seriam gerados com os pretendidos avanços econômicos e criar uma elite intelectualizada que pudesse governar o país no futuro.

Fonte: (CEREJA *et al.*, 2016).

O excerto literário proposto para leitura e atividades é parte do capítulo “Mudança”. A reprodução da tela *Os retirantes* (1944), de Portinari, compõe a parte gráfica do conjunto de questões. No entremeio do texto literário, um fotograma do filme *Vidas secas* reforça a presença de Baleia e de um dos meninos. O uso do discurso indireto livre e o tempo ganham destaque entre as questões de interpretação do texto, como veremos posteriormente. Uma seção intitulada “Entre Textos” sugere a leitura e o estudo de *O retrato do sertão*, de Patativa do Assaré, e a letra de canção *Segue o seco*, de Carlinhos Brown. Depois de propor atividades de leitura dos dois textos, propõe-se uma questão que busca relacioná-los a *Vidas secas*, com um questionamento sobre a circulação da arte:

O poema “O retrato do sertão”, a letra da canção “Segue o seco” e o romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, foram produzidos em diferentes momentos do século XX, mas fazem referência aos mesmos problemas, presentes na vida do sertanejo nordestino por várias gerações. Que papel social esses textos cumprem nas diferentes esferas em que circulam?. (CEREJA *et al.*, 2016, p. 109)

A atividade busca, assim, aprofundar as reflexões sobre os textos em questão, tratando do “papel social” da arte, considerando suas esferas de circulação. Trata-se de uma sugestão importante e abrangente, potencialmente enriquecedora da formação crítica dos sujeitos leitores. O LDP ainda apresenta a seção “Entre Saberes”, que sugere relações entre diferentes áreas do conhecimento. Há aí uma atenção do LDP ao atendimento desse tipo de diálogo, previsto nos documentos oficiais⁶⁴.

A literatura de GR constitui parte da Unidade 3 – “Modernismo (segunda fase): a consolidação de um movimento”, em Siniscalchi e Ormundo (2016). A abertura da unidade (Fig. 9) faz uma proposta um pouco distinta daquela que vinha se tornando recorrente nos LDP analisados.

⁶⁴ É possível associar essa postura também à perspectiva de uma proposta dialógica de ensino de literatura dos autores do material.

Figura 9 - Abertura da unidade que contém a obra de GR



Fonte: (SINISCALCHI; ORMUNDO, 2016).

Se não era novidade se recorrer a imagens para a introdução do assunto ou conteúdo, nos demais, ao menos para o tratamento do conteúdo que inclui a obra de Graciliano Ramos, é recorrente o uso de fotografias de ambientes secos, indicados como espaços nordestinos, ou a reprodução de telas de Portinari. Em Siniscalchi e Ormundo (2016) a representação imagética transpõe a “cor local”.

Logo em seguida se inicia o capítulo 5 – “A prosa da segunda fase do Modernismo: retrato crítico do real”. Outra novidade do LDP é a indicação do “Percurso do capítulo”, informando cinco tópicos: O regionalismo ou neorealismo; Graciliano Ramos e outros três nomes do período. Na seção “Pra começar”, o trabalho se inicia pela leitura de um conto de Ondjaki que dialoga com o conto “Nós matamos o Cão Tinhoso”, de Luis Bernardo Honwana (p. 71). A reprodução conta com vocabulário lateral e atividades. Qual relação o texto de Ondjaki teria com a literatura brasileira de 30? Os autores do material afirmam na sequência das atividades: “Ondjaki busca realizar uma literatura de investigação, de análise do quadro social, como o fizeram autores brasileiros do chamando romance de 30” (p.74). Só então o LDP apresenta informações sobre contexto social e aspectos do “Romance regionalista modernista” (p. 74). A ênfase ao fato de os artistas abordados na unidade voltarem-se aos marginalizados, verificada desde o início, constitui o aposto que caracteriza Graciliano no título de sua seção: “Graciliano Ramos: a literatura dos excluídos” (p. 75).

Há ainda texto expositivo sobre o romance (“*Vidas secas*: os emudecidos”), de que se propõe a leitura e atividades sobre o capítulo “Baleia”. A seção “Fala aí” apresenta excerto de carta de Graciliano sobre seu conto “sobre a morte de uma cachorra”, sugerindo, com o questionamento apresentado, conexões entre a leitura e a experiência dos alunos: “Você concorda com Graciliano Ramos? Todos desejamos nossos ‘preás’? Quais seriam só seus? O que você faria para consegui-los?” (SINISCALCHI; ORMUNDO, 2016, p. 81).

Os quatro LDP deste bloco também apontam como referências obras de Bosi e Candido, indicando a manutenção de diálogo com esses críticos como se verificou no *corpus* desde a década de 1970.

b) Após a BNCC

Nos quatro últimos LDP da sequência cronológica do *corpus* (SINISCALCHI; ORMUNDO, 2020; FARACO; MOURA; MARUXO, 2020; MORENO *et al.*, 2020; e CHINAGLIA, 2020), as apresentações observadas foram destinadas ao estudante por meio de vocativos explícitos⁶⁵. Embora não haja um indicador objetivo de referencial teórico norteador, notou-se uma mudança em Siniscalchi e Ormundo que, em seu LDP de 2016, referem-se a “gêneros discursivos” e passam a usar o termo “gêneros textuais”. Também Faraco *et al.* usam a expressão. A mais frequente, no entanto, presente em duas das quatro apresentações observadas, é a ideia de “práticas de linguagem” (em Faraco *et al.* e Chinaglia).

Com exceção de Siniscalchi e Ormundo, os demais usam termos que indicam a observação da BNCC, tais como “exercício pleno da cidadania”, “projetos de vida” e mesmo “práticas de linguagem”. Faraco *et al.* fazem referência direta ao documento. Os objetivos com o estudo de literatura não ficam claros, mas Faraco *et al.* sugerem “aprofundar seus aprendizados das práticas de linguagem” (literatura seria uma prática de linguagem, indicando aqui de forma mais intensa a dessacralização a que se refere Zilberman (2007)) e Moreno *et al.* (2020) usam termos como “fruir” e “enriquecimento cultural”. Essas circunstâncias em que a referência aos elementos “teóricos” e aos documentos oficiais se fazem em textos destinados aos estudantes (e professores, mas não exclusivamente aos últimos) indicam, possivelmente,

⁶⁵ Ressalta-se que, mesmo tendo acesso aos LDP do professor, foram observadas as partes desses materiais, consideradas como livro do aluno, contido naquele. As partes destinadas ao professor apresentam, naturalmente, outro direcionamento, com extenso conteúdo sobre a BNCC, especialmente, e sobre o funcionamento de cada material, cuja análise não foi realizada para este trabalho.

que a comunidade escolar de leitores pressupõe alguns princípios, sendo o mais crescente, após a BNCC, o de que o material deva se orientar pelo documento oficial.

Sobre a conceituação ou a especificidade da literatura, mais uma vez não há esclarecimentos. Sobre suas relações com elementos externos ao texto propriamente dito ou com outras áreas de conhecimento, apenas Moreno *et al.* (2020) indicam a relação da literatura com o contexto social, outros períodos e outras artes. Já Chinaglia reconhece a interferência das tecnologias digitais na “fruição e criação artístico-cultural”. Todos os materiais esclarecem, na apresentação, como se dá a organização dos conteúdos, ainda que superficialmente em alguns casos. Quanto à atividade leitora, em relação ao gosto, não há esclarecimentos, mas foi possível perceber algumas menções. Em Faraco *et al.* não há referência ao gosto pela leitura em si, mas afirmam esperar que o material proporcione momentos prazerosos. Em Moreno *et al.* (2020) há a referência ao fruir. Em nenhum dos livros observados após a BNCC, há referências ao Enem ou vestibulares. Em Faraco *et al.*, parece que se assume como função do ensino médio preparar para o “exercício pleno da cidadania e a formação do projeto de vida” (p. 3). Também Chinaglia refere-se aos projetos. Já Moreno *et al.* indicam a ideia de “passagem”, cujo material visa oferecer “opções de caminho para sua jornada futura”. Aparentemente há uma incerteza quanto à função do curso a que os materiais se destinam, o que parece compatível com o momento de crise social e política e mudanças ainda incipientes propostas pelos novos documentos.

Percebeu-se, portanto, algumas mudanças nas apresentações dos livros posteriores à BNCC em relação aos demais blocos analisados. Nenhuma das obras menciona o Enem ou vestibulares e há referências diretas ou indiretas ao documento basilar, seja afirmando sua subordinação, como em Faraco *et al.* (2020): “... previstas na BNCC”, seja ao usar termos recorrentes nas orientações do documento, tais como “práticas de linguagem”, “exercício pleno da cidadania”, “projeto de vida”, “culturas juvenis”. Mais do que nos outros conjuntos de LDP analisados, as obras aprovadas nesta última edição do PNLD se referem ao prazer ou à fruição como parte dos objetivos ou interesses das propostas apresentadas.


Quanto à (macro)estrutura, os materiais sofreram mudanças significativas em relação aos distribuídos por edições anteriores do PNLD. Em primeiro lugar, nem todos os componentes curriculares contam com LD exclusivo, havendo obras por área de conhecimento. Cabe destacar que neste trabalho foram analisadas as obras específicas de língua portuguesa, componente, portanto, que manteve material próprio além de também participar do LD da área de Linguagens e suas Tecnologias. No geral, além de contarem com extenso material de

orientações ao professor, há, no material do aluno, a seção “Conheça seu livro”, que indica, ainda que superficialmente, como o livro “funciona” ou “deveria funcionar”.

Siniscalchi e Ormundo (2020) mantiveram em seu LDP uma proximidade com a organização tradicional dos materiais, havendo um bloco para “Literatura”, em que se percebe a organização cronológica dos períodos literários como fio condutor, e um bloco de “Análise linguística/semiótica”. Cada um dos 15 capítulos destinados à literatura conta com um “Desafio de linguagem”, com sugestões de produção que vão do *gif* e do *podcast* ao poema.

A obra de Graciliano Ramos faz parte do capítulo 13 – “A segunda fase do Modernismo: a consolidação do movimento”. Assim como na edição de 2016, os autores apresentam um “Percurso do capítulo”, elencando sumariamente os conteúdos (nomes de escritores, por exemplo). Inicia-se a abordagem do período pela poesia e, depois de textos expositivos e estudos de poemas, tem vez a obra do autor. Boa parte do texto expositivo sobre GR é o mesmo da edição anterior do LDP, a começar pelo aposto do título “a literatura dos excluídos” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 134). Acompanham o texto expositivo um box lateral sobre verossimilhança e informações adicionais fazendo às vezes de vocabulário “disfarçado” de *hiperlink* (Fig. 10).

Figura 10 - Graciliano Ramos: a literatura dos excluídos
que sobrevivência humana e os problemas das secas periódicas transformaram-se em focos de discussão dos romancistas dessa região.



Graciliano Ramos: a literatura dos excluídos

Os romances de Graciliano Ramos (1892-1953) mostram a proximidade entre sua experiência como escritor e muitos de seus protagonistas. No primeiro deles, *Caetés* (1933), os acontecimentos cotidianos da cidade alagoana de Palmeira dos Índios são narrados por João Valério, que almeja escrever um romance histórico acerca da devoção do **bispo Sardinha**. Em *São Bernardo* (1934), é o atormentado fazendeiro Paulo Honório quem assume o papel de romancista para narrar sua história. No romance *Angústia* (1936), um funcionário público e escritor frustrado, Luís da Silva, toma a palavra e narra sua vida medíocre e o assassinato de um rival. Em *Memórias do cárcere* (publicado postumamente, em 1953) isso é ainda mais evidente, visto que Graciliano relata os meses que passou preso sob a acusação de ser comunista.

Apenas *Vidas secas* (1938), romance que retrata uma família de retirantes, representará uma quebra nessa proximidade entre o autor e sua ficção literária, conforme veremos a seguir.

Vidas secas: os emudecidos

Vidas secas põe em foco a opressão, a miséria e a seca ao retratar uma família de retirantes — Fabiano, Sinhá Vitória, Menino Mais Novo, Menino Mais Velho (crianças sem nome) e a cachorra Baleia — em pleno agreste. Isenta de elementos pitorescos, descritivismos exagerados e dramas amorosos — tão caros aos romances românticos regionalistas —, a obra retrata o sertanejo de maneira inédita nas letras brasileiras.

Quando comparado aos três romances que o antecedem, chama atenção em *Vidas secas* a narração em terceira pessoa, **onisciente**, que muitos críticos veem como recurso para retratar o universo exterior e interior dos personagens sem perder a necessária verossimilhança, já que nenhum dos integrantes da família focalizada no romance teria condições de narrar seu próprio drama social e íntimo. Graciliano dá voz a seres emudecidos, que vivem em péssimas condições, submetidos ao poder arbitrário de figuras como o “patrão” ou o “Soldado Amarelo”.

Primeiro bispo do Brasil, foi, segundo relatos, devorado pelos índios caetés, que eram antropófagos, em 1556.

Lembra?

Verossimilhança é o conjunto de elementos que, num mundo ficcional, inventado por um autor, parecem verdadeiros para o leitor, criando assim o efeito de real.

O narrador onisciente tem conhecimento pleno da história e pode contá-la a partir de todos os ângulos.

134

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610

Fonte: (SINISCALCHI; ORMUNDO, 2020).

O LDP apresenta então um trecho de “Fabiano”, com atividades. Em boxes laterais, informações sobre a carta em que Graciliano comenta com João Condé sobre a escrita de *VS* e uma sinopse de *SB*.

O segundo LDP observado nesse bloco é o de Faraco *et al.* (2020). Além da apresentação e da seção “Conheça seu livro”, os autores também expõem informações sobre a BNCC aos estudantes. São dez páginas antecedentes ao sumário em que discorrem sobre o documento, habilidades, competências e códigos específicos. Não se trata de conteúdo direcionado ao professor, para o qual há um manual de cerca de 100 páginas ao final do volume.

O LDP se organiza de modo bastante distinto, ao menos em sua macroestrutura, do que se via anteriormente. Com o capítulo inicial “Estudo da língua portuguesa no Ensino Médio”, apresenta-se o objetivo de aprendizagem de “aproximar-se de noções teóricas, como as de práticas de linguagem, gênero textuais e campos de atuação social, reconhecendo sua importância para o estudo da língua portuguesa no Ensino Médio”; “Compreender o que são as habilidades e de que maneira elas são apresentadas e trabalhadas ao longo das unidades”; “Compreender como funcionam e como são utilizados alguns dos instrumentos mobilizados de forma recorrente nas unidades deste volume: o diário de bordo, o portfólio e o blogue da turma” (FARACO *et al.*, 2020, p. 20). Ou seja, um capítulo inteiro é dedicado não a um conteúdo (ou conteúdos), mas para explicar como o processo ocorre com o uso do livro. O restante do material está organizado em seis unidades, com dois capítulos cada uma. Cada unidade vincula-se a um tema, que a ela dá título: “Viagens”; “Relações”; “Natureza humana”; “Olhares sobre o futuro”; “Mundo do trabalho”; “Arte e vida”, esta última na qual a obra de GR aparece (Fig. 11). A pergunta necessária é: será que mudanças como essas também significam mudanças quanto ao tratamento da forma dos textos literários?

Figura 11 - Exemplo de estrutura predominante dos LDP pós-BNCC – sumário

UNIDADE	ARTE E VIDA	274	"Sete minutos depois da meia-noite. O choro é livre. E genuíno", de Renato Hermsdorff.....	295
	PERSPECTIVAS	276		
	"Tentação", de Clarice Lispector.....	276		
	CAPÍTULO 1: Histórias dos indígenas da Amazônia e resenha crítica	278	CAPÍTULO 2: Conto	298
	Situação inicial	278	Situação inicial	298
	Práticas de leitura	279	"Noite de Natal", de Malick Sidibé.....	298
	Apresentação, de Joaquim Mana Kaxinawá, para o livro <i>Shenipabu Miyui: história dos antigos</i> , organizado por professores indígenas do Acre.....	279	Práticas de leitura	299
	"O sapo encantado", da cultura Kaxinawá.....	280	"O menino que escrevia versos", de Mia Couto.....	299
	PARA IR MAIS LONGE	282	PARA IR MAIS LONGE	302
	Práticas de análise linguística	283	Práticas de análise linguística	302
	Práticas de leitura e análise literária	284	CULTURA DIGITAL	305
	Mário de Andrade.....	284	Práticas de leitura e análise literária	306
	<i>Macunaíma</i> , de Mário de Andrade.....	285	Literaturas africanas de língua portuguesa.....	306
	PARA IR MAIS LONGE	286	Literatura engajada.....	306
	Graciliano Ramos.....	286	Poesia.....	307
	<i>Vidas secas</i> , de Graciliano Ramos.....	287	"Voz do sangue", de Agostinho Neto.....	307
	Guimarães Rosa.....	289	"Sou analfabeto", de José Craveirinha.....	308
	<i>Grande sertão: veredas</i> , de Guimarães Rosa.....	290	"Em torno da minha baía", de Alda Espírito Santo.....	308
	Além das fronteiras.....	290	Prosa.....	309
	"Janela sobre as máscaras", de Eduardo Galeano.....	291	"A fronteira de asfalto", de Luandino Vieira.....	309
PARA FAZER E PENSAR	292	CLUBE DE LEITURA	311	
Práticas de produção de textos	292	Práticas de produção de textos	312	
Produção oral - Tradição oral.....	292	Produção oral - Contação de história em vídeo.....	312	
CLUBE DE LEITURA	295	Produção escrita - Conto.....	315	
Produção escrita - Resenha crítica.....	295	PALAVRAS EM LIBERDADE	316	
		Feira cultural.....	316	
		MEU PORTFÓLIO	318	

Fonte: (FARACO et al., 2020).

É possível perceber, pela Fig. 11, que a historiografia deixou de ser o eixo organizador dos conteúdos relacionados à literatura e que há uma inclusão significativa de obras e autores vinculados à literatura indígena e africana, além da referência a Eduardo Galeano, nome importante no meio intelectual latinoamericano. A necessidade de o material atestar seu vínculo com a BNCC se expressa em todo início de unidade de maneira bastante incisiva, com a apresentação, inclusive, dos códigos das competências supostamente atendidas (Fig. 12) e dos objetivos da unidade⁶⁶.

⁶⁶ São os objetivos: "Nos capítulos de Arte e vida, os alunos vão estudar gêneros como o conto, a resenha crítica e as histórias da tradição oral. Com base nesses estudos, vão poder produzir, em grupos, contos e vídeos com histórias da tradição oral. Ao final, para divulgar essas produções, a turma vai organizar uma coletânea com os contos e promover na escola um evento com a comunidade para divulgar essa produção literária e os vídeos" (FARACO et al., 2020, p. 274). Consideramos pertinente reproduzi-los aqui tendo em vista nossa intenção de situar em que conjunto de saberes a obra de Graciliano Ramos está inserida, por entendermos que isso também direciona a leitura dos textos.

Figura 12 - Vínculo do LDP com a BNCC – início de unidade

A BNCC nesta unidade	
Competências gerais da Educação Básica	3, 4, 5, 9, 10
Competências e habilidades específicas de Língagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio	Competências 6, 7 Habilidades EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703
Campos de atuação social, competências específicas e habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio	Competências 1, 2, 3, 4, 6, 7 Todos os campos de atuação social EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP04, EM13LP06, EM13LP10, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP17, EM13LP18 Campo da vida pessoal EM13LP20, EM13LP21 Campo das práticas de estudo e pesquisa EM13LP28, EM13LP30, EM13LP33, EM13LP34 Campo jornalístico-midiático EM13LP43 Campo artístico-literário EM13LP46, EM13LP47, EM13LP49, EM13LP50, EM13LP51, EM13LP52, EM13LP53, EM13LP54

— Cena do filme *Sete minutos depois da meia-noite*, de 2016, dirigido por Juan Antonio Bayona. Na foto, o monstro em forma de árvore (à esquerda), cuja voz é do ator Liam Neeson, e o personagem Conor (à direita), interpretado por Lewis MacDougall.

274

Fonte: (FARACO *et al.*, 2020).

Mais especificamente no que parece dizer respeito a GR, o LDP indica entre os objetivos do capítulo em que sua obra se insere o de “fruir a leitura de textos renomados das literaturas brasileira e latinoamericana do século XX” (FARACO *et al.*, 2020, p. 275). A seção mais específica é a de “Práticas de leitura e análise literária”. No texto expositivo inicial, informa-se que serão apresentados um autor representativo de cada uma das fases do Modernismo: Mário de Andrade, Graciliano Ramos e Guimarães Rosa, havendo menção também à Clarice Lispector (FARACO *et al.*, 2020, p. 284).

Sobre Graciliano Ramos, o LDP apresenta uma breve sinopse de *Vidas secas*, reproduzindo, em seguida, um trecho do capítulo “Fuga”. Um fotograma do filme de Nelson Pereira dos Santos “ilustra” o texto, também acompanhado de vocabulário. A interpretação simples e o vínculo com a questão social dominam o tom das questões propostas. Um breve perfil de GR em boxe lateral margeia as atividades. Depois disso, um texto expositivo destaca a “tomada de consciência a respeito da realidade brasileira, que é uma das principais características das obras da segunda fase do Modernismo” (FARACO *et al.*, 2020, p. 289). Aspectos do contexto de produção desse período são também apresentados.

O terceiro LDP deste bloco, Moreno *et al.* (2020), aproxima-se em sua estrutura do que propuseram os autores do LDP anterior, com a diferença de que as páginas explicativas de conceitos e códigos da BNCC aos estudantes foram disponibilizadas no final do volume, havendo no início apenas a seção “Conheça seu livro”. Não há caderno de orientações ao professor no exemplar a que tivemos acesso. O LDP está organizado em seis unidades

numeradas, cada uma com dois capítulos, intituladas: “1. Diversidade e identidade”; “2. As culturas juvenis e o consumo”; “3. A vertente social”; “4. O jovem e a participação social e política”; “5. A esfera do sensível”; “6. Caminhos em perspectiva”. *Vidas secas* tem lugar na unidade 3, no capítulo 2: “O Brasil profundo”.

O capítulo se inicia com “Sua leitura 1” (trecho inicial de *Outros cantos*, de Maria Valéria Rezende, com estudo do texto, p. 133-137); em “Outras linguagens”, passa-se à observação da xilogravura e sugestão quanto ao CD “A história do Nordeste”, de Luiz Gonzaga (p. 138). Um trecho do capítulo “Fabiano” faz parte da seção “Sua leitura 2”. Ladeado por ilustrações, vocabulário e breve texto biobibliográfico sobre Graciliano, o texto é objeto de atividades organizadas em subseções: “Compartilhando sentidos”; “Caracterização de Fabiano”; “A expressividade de Fabiano”; “Retirantes” (MORENO *et al.*, 2020, p. 139-144).

A primeira subseção propõe uma roda de conversa para partilha das impressões de leitura, uma novidade entre os objetos observados. Mas, ainda assim, são impressões “controladas” ou, pelo menos, direcionadas, como veremos mais adiante. Quadros em destaque no meio das atividades, com o título “Repertório” apresentam conteúdos sobre o romance regionalista e a representação do tempo em narrativas (p. 142). Um boxe lateral inclui breves informações sobre o filme de Nelson Pereira dos Santos (p. 143). Entre as atividades, sugere-se comparações entre o trecho de *Vidas secas* e de *Outros cantos* e entre Fabiano e Chico Bento, personagem de *O quinze* apresentado em breve trecho na própria questão. A resistência das personagens ao ambiente e o pertencimento dos romances de Graciliano e Rachel de Queiroz a um mesmo movimento literário dão o tom dos questionamentos, nesses casos. Como veremos, questões formais também são abordadas.

O LDP *Linguagens em interação*, de Chinaglia (2020), também apresenta a seção “Conheça seu livro”, estruturando-se em 6 unidades com dois capítulos cada. Há um anexo no final do volume sobre “Competências e habilidades da BNCC” (p. 320), precedendo o “Manual do professor”. As unidades apresentam os títulos seguintes: “Multiculturalismo”; “Cidadania e civismo”; “Meio ambiente”; “Ciência e tecnologia”; “Saúde”; “Economia”. Nas páginas iniciais das unidades, assim como se observou em Faraco *et al.* (2020), vários esclarecimentos sobre o vínculo com a BNCC são apresentados.

A unidade de que um trecho de *Vidas secas* faz parte se intitula: “Meio ambiente”. O capítulo “O meio ambiente em nós” é iniciado com atividades de interpretação de fragmento de uma fotorreportagem (p. 124 e seguintes), com sugestão de pesquisa e questionamentos sobre

crise climática. Na sequência, na seção “Hora da leitura – Fragmento de romance”, reproduz-se trechos do capítulo “Fuga”.

À reprodução do excerto, segue um glossário e um quadro “Sobre o autor” (p. 130). O estudo do texto propõe reflexões sobre aspectos sociais representados no texto, pesquisa sobre o Nordeste da década de 1930, sobre os possíveis leitores de *VS* naquele tempo e agora, além de tratar de aspectos estético-formais, incluindo quadros sobre “romance”, “narrador”, “modalidades discursivas” (p. 131-134). Um trecho de *Os flagelados do vento leste*, do escritor de Cabo Verde, Manuel Lopes, é proposto para atividade comparativa (p. 134). O regionalismo também é destacado como conceito em um quadro no entremeio das atividades. A seção “Estudo do texto” é finalizada com um fotograma em tamanho relevante do filme de Nelson Pereira dos Santos (p. 135). O fim da seção não significa o término das atividades sobre o excerto de *VS*. Sob o título “Analisando a linguagem do texto”, mais atividades são sugeridas, finalizadas com um quadro sobre figuras de linguagem (p. 136).

Observando-se a totalidade do *corpus*, a opção dos livros didáticos por dois romances de GR – *Vidas secas* e *São Bernardo* – talvez não chame tanta atenção⁶⁷ quanto a recorrência dos excertos selecionados. Dos 26 livros analisados, 22 apresentam excertos de *VS*, três deles sem propor atividades (só antologia ou ilustração em texto expositivo). Dezenove deles, portanto, apresentam questões de interpretação ou roteiros de leitura. Dos livros que apresentam propostas de leitura, 8 o fazem do capítulo “Fabiano”, 5 do capítulo “Mudança”, 3 do capítulo “Fuga”, 2 deles do capítulo “Contas” e apenas 1 deles trata do capítulo “Baleia”. Quanto a *SB*, a variação na seleção de excertos é ainda menor. Dos 15 livros que apresentam excertos do segundo romance de GR, 10 tratam do capítulo 36, 4 tratam do capítulo 19 e um deles do capítulo 3.

Observando-se os LDP cronologicamente, percebeu-se a convivência de propostas de leitura dos dois romances da década de 1970 até meados da segunda década deste século. A partir das publicações de 2016, no entanto, há apenas leituras e atividades sobre *VS*. Também é notável que, apesar de abordarem capítulos específicos, a maioria dos LDP não o fazem integralmente. Daqueles que propõem estudos de *VS*, apenas “Mudança”, em Goulart e Silva (1976) e “Baleia”, em Ormundo *et al.* (2016) são reproduzidos na íntegra. Sobre *SB*, o capítulo XIX é reproduzido na íntegra em Tufano (1975) e Megale e Matsuoka (1976)⁶⁸.

⁶⁷Vale lembrar que são romances considerados os mais bem acabados por boa parte da crítica e tradicionalmente vinculados ao regionalismo de 30 dentre as obras do autor.

⁶⁸É uma constatação digna de nota: dos quatro LDP que reproduzem capítulos na íntegra, três foram publicados na década de 1970. Vimos, pela contextualização da pesquisa, que, naquele momento, estudiosos defendiam a leitura integral dos textos literários e o incentivo a essa prática não parece ter perdido força entre pesquisadores.

Quanto à estrutura dos capítulos, percebeu-se gradativa mudança. Até a década de 1980, era mais frequente a apresentação em texto expositivo sobre o período literário, seguido de texto biobibliográfico, sinopse, excerto literário e atividades, a exceção foi Megale e Matsuoka (1976), que começam com a sinopse de *SB* e excerto. Nos anos 1990, essa ordenação predominante sofre algumas alterações: ora há textos literários representativos do período sendo reproduzidos antes dos textos expositivos sobre características, ora há imagens, letra de canção, abertura da unidade com indicações de leitura e pesquisa. As imagens antecedendo os textos, no entanto, não eram necessariamente objeto de estudo sistematizado.

Faraco e Moura (2000) propõem, pela primeira vez na sequência de obras do *corpus*, atividades de leitura de uma imagem antes de adentrar nos textos verbais. A partir do PNLEM há uma variação um pouco mais significativa: alguns LDP mantêm o texto expositivo como recurso inicial, mas apenas depois de uma “abertura de unidade” ou capítulo; há abertura de unidade com entrevista, texto literário e até um caso em que uma atividade de vestibular “inicia” o conteúdo.

A partir da BNCC, na primeira edição do PNLD após sua aprovação, os materiais apresentam mudanças significativas quanto à estrutura. A organização da maior parte dos LDP analisados ocorre por unidades “temáticas” e os conteúdos são “inseridos” aparentemente conforme sua conveniência ao tema. Assim, *Vidas secas* aparece como “ilustração” para questões climáticas ou sociais, ainda que as atividades propostas possam tratar de outros aspectos, como veremos. Em síntese, há três estruturas predominantes verificadas: a) uma sequência que vamos chamar “tradicional”; b) uma sequência que altera parcialmente a ordem considerada mais “tradicional”; c) uma sequência pautada em unidades temáticas (BNCC).

Em todos os LDP analisados foi constatada uma organização que atende, ainda que com detalhes que os diversificam, a descrição feita por Dionísio (2000) a respeito da configuração do livro de português em antologia e atividades (*fundacional* e *complementar*), constituindo o que a autora denominou de estruturação primária do manual escolar (DIONÍSIO, 2000). De certa forma, apenas Abaurre *et al.* (2000) não atendem totalmente, de forma objetiva, a esse item, já que, ainda que existam atividades de vestibular em seção própria que apresentem excertos literários, os trechos de *VS* e *SB* fazem parte do texto expositivo, não havendo atividades sobre eles.

No entanto, os LDP analisados (com as poucas exceções já apresentadas) não reproduzem os capítulos integralmente, que, entendemos, seriam as unidades de um romance “passíveis” de reprodução na íntegra.

Neste primeiro capítulo, apresentamos um breve histórico da legislação sobre a disciplina de língua portuguesa e um estado da arte, seção em que foi possível constatar algumas percepções sobre o LDP no Brasil, situando-o como importante instrumento na conformação da comunidade escolar de leitores. Após apresentarmos os critérios de seleção do *corpus* e os procedimentos metodológicos de análise, propusemos uma visão geral dos LDP analisados, em que se verificou um padrão desse gênero complexo em que não se apresenta com clareza (nos textos de abertura), na maioria dos casos, preocupação com as especificidades do texto literário, mas se reconhecem possíveis relações dos textos literários com o contexto de produção, estilo de época e/ou outras artes.

A observação geral ou macroestrutural do *corpus* indica a condução do processo de ensino de literatura (ao menos da obra de GR) pautado, na maior parte dos casos, na sequência da historiografia literária, com mudanças de estruturação na maioria dos materiais pós-BNCC. Isso não significa, necessariamente, que as questões historiográficas tenham sido deixadas de lado nesses últimos. O vínculo da obra de Graciliano Ramos à segunda fase do Modernismo é indicado ou estudado em todos os materiais, ainda que a apresentação de textos do autor se faça tendo como objetivo (possivelmente o principal) ilustrar o tema das unidades de que faz parte. Ainda assim, nomes da crítica literária continuam a fazer parte das referências bibliográficas, indicando a manutenção de algum vínculo nesse sentido. A *História concisa da literatura brasileira*, de Alfredo Bosi, consta em três das páginas de referências; Antonio Candido é indicado em uma delas, com *Formação da literatura brasileira e Ficção e confissão*; Uma *história do romance de 30*, de Luís Bueno, em uma delas. Esses três críticos são os principais nomes da recensão apresentada no capítulo 2 deste trabalho.

E como o trabalho com a construção estética dos textos de *VS* e *SB* ocorre nos LDP? Quais elementos da narratologia ou do estilo são acionados para o adentramento no literário? Houve mudanças significativas no decorrer do percurso histórico abordado? Antes de sugerir respostas a essas questões, propõe-se, na primeira seção do capítulo 2, reflexões sobre a leitura literária e sua suposta circulação nos materiais. Assim, retomamos algumas proposições de Chartier e Dionísio e dialogamos com Candido, Hansen e Zappone, a fim de delinear uma perspectiva de ensino que considere aspectos estético-formais das narrativas.

Posteriormente, tendo em vista as possíveis interferências da historiografia e da crítica literárias na construção do conhecimento escolar, apresentamos uma recensão crítica da obra de Graciliano, apontando quais desses aspectos são ressaltados por Bosi (2006), Candido (2012) e Bueno (2015). Só então apresentamos a descrição organizada dos elementos utilizados pelos

materiais, tanto nos discursos sobre os textos, quanto nas solicitações feitas aos alunos na sequência de LDP anteriores e posteriores ao PNLEM.

A configuração dos materiais, apresentada acima, sugere a comprovação da hipótese levantada. Se há possíveis enfoques *extratextuais* e *textuais* de modo geral, assume-se a possibilidade de que também ocorram quando se isolam os elementos estético-formais. Se a crítica literária, de que partem considerações assumidas pelos LDP, propõe leituras que envolvem a análise dos textos em si e seu vínculo com a tradição, supõe-se que o mesmo aconteça, ainda que com variações de intensidade, nos materiais.

2 LEITURA LITERÁRIA E LIVRO DIDÁTICO: O CASO DE GRACILIANO RAMOS

2.1 LEITURA LITERÁRIA: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Dionísio (2000), como vimos, considera que a escola se constitui como uma comunidade de leitores e que o livro didático seja um recurso determinante das leituras possíveis e permitidas naquele ambiente. Também Zappone (2008), valendo-se de pressupostos dos novos estudos do letramento, indica a especificidade do letramento que se realiza em espaço escolar. A autora denomina letramento literário os usos da escrita (particularmente a escrita literária) que se realiza nesse espaço e cuja especificidade ou particularidade está em seu alinhamento com a leitura realizada pela crítica literária, ou seja, na escola, a leitura dos textos literários se vale de muitos elementos utilizados na leitura culta ou letrada realizada pela academia, muito embora ela nem sempre seja alcançada. Isso implica em considerar, para o ensino, recursos desenvolvidos por especialistas a fim de promover um modo de ler específico e, acrescentamos, visando maior criticidade para além da leitura imediata e imediatista das obras. Mas o que configuraria uma leitura mais pertinente de obras literárias? E o que a abordagem da forma ou da construção estética tem a ver com isso?

Esses questionamentos têm relação com a ideia de que talvez seja “mais fundamental determinar *como* [alguns brasileiros] lêem” ou “como lêem literariamente”, conforme as proposições de Hansen (2005, p. 20, grifo do autor). É do texto “Reorientações no campo da leitura literária”, de João Adolfo Hansen (2005) a definição de que nos valem, neste trabalho, para caracterizar o conceito de “leitura literária”. Não se trata de toda e/ou qualquer leitura que se realize de textos “classificados” como “literários”, mas um modo de ler específico que, dentre as leituras possíveis (pode-se chamar de leitura todas as práticas de uso de textos literários), se propõe como mais pertinente nessa comunidade de leitores.

Começemos refletindo sobre o que seria uma leitura “especializada” ou uma leitura crítica. Para isso, consideremos as proposições de Antonio Candido. Em *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880* (2013 [1957]), uma obra considerada fundadora de reflexões sobre a abordagem crítica de obras literárias no Brasil, reverberadas nos séculos XX e XXI. Sintoma desse caráter “inaugural” parece ser o fato de o professor e crítico destacar, no prefácio à 2.^a edição (1962), a quantidade de comentários sobre a introdução de seu trabalho, em que ele apresenta seus pressupostos teóricos. Naquela ocasião, o autor defendia que a análise das obras proposta era mais importante do que os apontamentos teóricos e de

método. No entanto, suas considerações sobre a pesquisa em literatura ou em história da literatura ainda podem iluminar procedimentos adotados, inclusive no que diz respeito ao ensino. Isso considerando, ainda, a potencial capacidade de penetração de suas ideias no campo do ensino de literatura, seja pelas constantes referências a seu texto *O direito à literatura* nos estudos sobre ensino de literatura, seja pelas recorrentes referências à *Formação da literatura brasileira* (entre outras obras do autor) nos livros didáticos que constituem o *corpus* dessa pesquisa.

No momento de publicação de sua obra, Candido apontava a existência de “um esteticismo mal compreendido” que negava a validade do método histórico (CANDIDO, 2013 [1957], p. 31). Para o autor, houve também uma “confusão entre formalismo e estética; enquanto aquele se fecha na visão dos elementos de fatura como universo autônomo e suficiente, esta não prescinde o conhecimento da realidade humana, psíquica e social, que anima as obras e recebe do escritor a forma adequada” (CANDIDO, 2013 [1957], p. 31). Sua busca por observar a obra integralmente e como parte de um sistema é reforçada em seguida:

A tentativa de focalizar simultaneamente a obra como realidade própria e o contexto como sistema de obras parecerá ambiciosa a alguns, dada a força com que se arraigou o preconceito do divórcio entre história e estética, forma e conteúdo, erudição e gosto, objetividade e apreciação. Uma crítica equilibrada não pode, todavia, aceitar estas falsas incompatibilidades, procurando, ao contrário, mostrar que são partes de uma explicação tanto quanto possível total, que é o ideal do crítico, embora nunca atingido em virtude das limitações individuais e metodológicas. (CANDIDO, 2013 [1957], p. 31)

A complexidade do fenômeno literário é constantemente abordada em seu texto:

É necessário um pendor para integrar contradições, inevitáveis quando se atenta, ao mesmo tempo, para o significado histórico do conjunto e o caráter singular dos autores. É preciso sentir, por vezes, que um autor e uma obra podem ser e não ser alguma coisa, sendo duas coisas opostas simultaneamente, - porque as obras vivas constituem uma tensão incessante entre os contrastes do espírito e da sensibilidade. A forma, através da qual se manifesta o conteúdo, perfazendo com ele a expressão, é uma tentativa mais ou menos feliz e duradoura de equilíbrio entre estes contrastes. Mas, mesmo quando relativamente perfeita, deixa vislumbrar a contradição e revela a fragilidade do equilíbrio. Por isso, quem quiser ver em profundidade tem de aceitar o contraditório, nos períodos e nos autores, porque, segundo uma frase justa, ele “é o próprio nervo da vida”. (CANDIDO, 2013 [1957], p. 32)

Sempre indicando a necessária valorização da observação do constructo estético da obra literária, Candido sugere cautela quanto aos métodos formalistas:

As orientações formalistas não passam, todavia, do ponto de vista duma crítica compreensiva, de *técnicas* parciais de investigação; constituí-las em método explicativo é perigoso e desvirtua os serviços que prestam, quando limitadas ao seu âmbito. Nada melhor que o aprofundamento, que presenciamos, do estudo da metáfora, das constantes estilísticas, do significado profundo da forma. Mas erigi-lo em critério básico é sintoma da incapacidade de ver o homem e as suas obras de maneira una e total. (CANDIDO, 2013 [1957], p. 34, grifos do autor)

A pertinência dessas proposições ocorre aqui porque a observação de aspectos formais e sua abordagem nos livros didáticos poderia sugerir uma valorização isolada desses aspectos, que veremos como se conforma no *corpus* mais adiante. Mas, para o autor, a observação da forma é fator imprescindível para uma leitura pertinente do literário:

Uma obra é uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não literários: impressões, paixões, idéias, fatos, acontecimentos, que são a matéria-prima do ato criador. A sua importância quase nunca é devida à circunstância de exprimir um aspecto da realidade, social ou individual, mas à maneira por que o faz. No limite, o elemento decisivo é o que permite compreendê-la e apreciá-la, mesmo que não soubéssemos onde, quando, por quem foi escrita. Esta autonomia depende, antes de tudo, da eloquência do sentimento, penetração analítica, força de observação, disposição das palavras, seleção e invenção das imagens; do jogo de elementos expressivos, cuja síntese constitui a sua fisionomia, deixando longe os pontos de partida não literários. (CANDIDO, 2013 [1957], p. 35)

Nesse sentido, é a maneira por que exprime um aspecto da sociedade que indica a importância de uma determinada obra em um dado sistema. Uma leitura pertinente do texto literário, portanto, exige a observação, também, de suas particularidades estéticas. Ainda para Candido, “sendo obras literárias, não documentos biográficos, a emoção, neles, é elemento essencial apenas como ponto de partida; o ponto de chegada é a reação do leitor, e esta, tratando-se de leitor culto, só é movida pela eficácia da expressão” (CANDIDO, 2013 [1957], p. 36). E ainda:

Com efeito, ao contrário do que pressupõem os formalistas, a compreensão da obra não prescinde a consideração dos elementos inicialmente não literários. O texto não os anula, ao transfigurá-los e, sendo um resultado, só pode ganhar pelo conhecimento da realidade que serviu de base à sua realidade própria. Por isso, se o entendimento dos fatores é desnecessário para a emoção estética, sem o seu estudo não há crítica, operação [...] essencialmente de análise, sempre que pretendemos superar o impressionismo. (CANDIDO, 2013 [1957], p. 36, grifos do autor)

Se admitirmos a escola como espaço que se pretende privilegiado no desenvolvimento de leituras pertinentes e que deveria possibilitar, aos estudantes, o aprimoramento de suas capacidades críticas (dos textos e das realidades), parece um objetivo desejável que se chegue a uma análise do texto literário, mediado pelos conhecimentos acumulados (ainda que sempre

questionáveis, justamente como processo de desenvolvimento filosófico-científico). Entendemos que o conjunto de conhecimentos historicamente desenvolvidos se constitua das investigações especialmente advindas da história, teoria e crítica literárias. Esta última encena possibilidades de leituras pertinentes dos textos ficcionais/poéticos. O acionamento de recursos “especializados” de interpretação pode ser encarado a partir da reflexão de Candido:

embora concentrando o trabalho na leitura do texto e utilizando tudo o mais como auxílio de interpretação, não penso que esta se limite a indicar a ordenação das partes, o ritmo da composição, as constantes do estilo, as imagens, fontes, influências. Consiste nisso e mais em analisar a visão que a obra exprime do homem, a posição em face dos temas, através dos quais se manifestam o espírito ou a sociedade. Um poema revela sentimentos, idéias, experiências; um romance revela isto mesmo, com mais amplitude e menos concentração. Um e outro valem, todavia, não por copiar a vida, como pensaria, no limite, um crítico não literário; nem por criar uma expressão sem conteúdo, como pensaria também no limite um formalista radical. Valem porque inventam uma vida nova, segundo a organização formal, tanto quanto possível nova, que a imaginação imprime ao seu objeto. (CANDIDO, 2013 [1957], p. 36, grifo do autor)

Se a obra vale porque “inventa uma vida nova, segundo a organização formal”, os aspectos formais precisariam ser considerados em análises literárias, visando, assim, não se correr o risco de imaginar que a obra “copia a vida”. Como já mencionamos, nossa proposta de trabalho com a obra de GR visa, também, considerar como, a respeito de uma obra cujo valor documental é tantas vezes relevado, os LDP acionam conhecimentos formais/estéticos, relacionados a outros fatores, em direção à visão que a obra exprimiria do ser humano.

Ainda sobre as possíveis contribuições de Candido para a caracterização de um conceito de “leitura literária”, consideremos o prefácio à obra *Na sala de aula: cadernos de análise literária* (2017 [1984]). Nele o autor apresenta sua coletânea em que aborda seis poemas. Suas proposições, no entanto, parecem sugestões bastante pertinentes para a abordagem de qualquer texto literário, seja em verso ou prosa, lírico ou narrativo. A primeira delas é a de que cada texto “requer tratamento adequado à sua natureza” (p. 9). O que, no entanto, deve se dar a partir de pressupostos comuns. Conforme o autor:

Um desses pressupostos é que os significados são complexos e oscilantes. Outro, que o texto é uma espécie de fórmula, onde o autor combina consciente e inconscientemente elementos de vários tipos. Por isso, na medida em que se *estruturam*, isto é, são reelaborados numa síntese própria, esses elementos só podem ser considerados *externos* ou *internos* por facilidade de expressão. Conseqüentemente, o analista deve utilizar sem preconceitos os dados de que dispõe e forem úteis, a fim de verificar como (para usar palavras antigas) a matéria se torna forma e o significado nasce dos rumos que esta lhe imprimir. (CANDIDO, 2017 [1984], p. 9, grifos do autor)

Candido ressalta, mais adiante, que os textos analíticos presentes na obra são dependentes, devendo ser lidos “em correlação estreita” com os textos a que se referem. Para o autor, “ler infatigavelmente o texto analisado é a regra de ouro do analista” (CANDIDO, 2017 [1984], p. 10)⁶⁹. Trata-se, talvez, de um pressuposto sobre o qual há consenso nas diferentes perspectivas de abordagem do texto literário, mesmo em situações de ensino: não faz sentido tratar de literatura em sala de aula sem ler o texto literário. Embora Candido esteja se posicionando ao lado dos professores, como professor, e o faça em relação às aulas na graduação em Letras, cremos que sejam pressupostos pertinentes e muitas vezes almejados pelos que estão diretamente na educação básica, com as devidas nuances em relação às diferenças de nível de ensino. Tanto na graduação quanto na educação básica, parece fazer sentido que os professores saibam que “cada abordagem de um texto poético [literário] pode alterar a maneira de entendê-lo; mas sabem também que o nosso ofício obriga a apresentá-las, por mais insatisfatórias que sejam” (CANDIDO, 2017 [1984], p. 11).

Além do modelo de crítica literária que se pode tomar de Candido, suas contribuições para uma ideia de educação literária são frequentemente mencionadas. Em “Função humanizadora e especificidade estética: elementos da ‘concepção de educação literária’ presente no pensamento de Antonio Candido”, Alexandre Pilati (2018), valendo-se de textos do crítico num amplo espectro temporal (anos 1940 à década de 1990), procura identificar uma concepção de educação literária na obra de Candido (p. 211). Nas palavras de Pilati,

a percepção completa da concepção de educação literária latente no pensamento de Antonio Candido engloba [...]: o conceito de sistema literário nacional, o princípio da “redução estrutural”, a “função humanizadora da literatura” e a preocupação com a delimitação de uma metodologia de trabalho esclarecedor dos sentidos do texto literário que esteja à altura da sua especificidade e de sua complexidade estética. (PILATI, 2018, p. 211-212)

No texto de Pilati, a abordagem recai sobre os dois últimos aspectos. O autor procura desmistificar o caráter humanizador da literatura, talvez algumas vezes tomado de forma idealizada. Pilati lembra que é num “escopo político e educacional complexo e comprometido com as exigências e limites da realidade social que a literatura é tomada pelo autor como uma

⁶⁹ Também Durão se refere de modo parecido à leitura da crítica: “O instrumento da crítica é a **leitura cerrada**, um tipo de atenção extrema ao texto, que procura alcançar o maior grau possível de proximidade e familiaridade com ele. A leitura cerrada caracteriza-se por sua lentidão e sensibilidade ao detalhe, que pode reorganizar o todo da obra. Em vez de se preocupar com “o quê?”, ela leva em consideração o “como” (DURÃO, 2016, p. 21, grifos do autor).

força humanizadora e desalienante” (PILATI, 2018, p. 217)⁷⁰. Entre outros aspectos do que Pilati considera como constituinte da concepção de educação literária em Candido, o autor destaca a “atenção ao específico literário” como “fundamento da concepção de educação literária como processo humanizador, isto é, desalienante, emancipador e capaz de despertar a ‘emoção inteligente’ dos leitores ou dos educandos” (PILATI, 2018, p. 218). Para o autor, nessa perspectiva,

o cumprimento da função humanizadora passa necessariamente pelo tratamento estético do texto, o que faz da leitura literária uma leitura peculiar, cujo espaço na educação deve ser especificado, pois exige um método e uma didática próprios, que não trariam nem simplifiquem meandros e determinações dos materiais próprios da construção do texto literário. (PILATI, 2018, p. 219-220)

Trata-se de tomar o texto literário, portanto, em sua especificidade, mas sem os reducionismos de uma análise puramente formalista ou estrutural, já que, conforme Pilati,

o desenvolvimento claro de métodos de leitura do texto literário enquanto construção relativamente autônoma não exclui a integração com uma perspectiva que considera fundamental o estético como formulação da realidade. Assim, o aspecto da “função humanizadora” está combinado com o aspecto propriamente estético do texto, estabelecendo o núcleo de uma concepção de leitura literária que jamais se isenta do debate político acerca do lugar da literatura em nossa sociedade. (PILATI, 2018, p. 223)

Cabe destacar que a “função humanizadora” não se dissocia do “aspecto propriamente estético” na interpretação do autor para as ideias de Candido. Pilati reitera que “a densidade política do conceito de função humanizadora da literatura e sua força desalienante é sempre necessariamente atravessada pelo trabalho de enfrentamento do texto como construção” (PILATI, 2018, p. 224-225). Essa perspectiva de Candido sobre a literatura certamente fez escola entre os críticos brasileiros, de modo que seja plausível afirmar que a crítica literária do país, ao menos em grande parte, sustente uma perspectiva que considere sempre o “como”, a construção estética do textos, em conformidade com as propostas do crítico⁷¹.

⁷⁰ Na página anterior de seu artigo, Pilati cita Candido: “É preciso também lembrar que, ao contrário do que pressupunha a ideologia ‘ilustrada’, a instrução por si só não resolve os problemas sociais; mas é requisito indispensável para os resolver” (Candido *apud* Pilati, 2018, p. 216).

⁷¹ Flávio Aguiar propõe, de maneira bastante didática, um método para uma “aproximação crítica de uma obra literária” (AGUIAR, 2000, p. 21). Conforme o autor, são “quatro operações fundamentais”: “a paráfrase, a análise, a interpretação e o comentário” (p. 21). É no procedimento de análise que o crítico tratará de questões formais. Aguiar entende, por análise, “a caracterização da forma particular de uma obra, através da consideração de seus elementos internos e das relações que mantêm entre si. Por exemplo, no caso de um romance: tempo, espaço, personagens, foco narrativo, ponto de vista, natureza da ação, pois há ficções, e não só contemporâneas, que se caracterizam pela sua falta ou impossibilidade” (AGUIAR, 2000, p. 22). O autor lembra que uma “crítica literária” estabelece conexões entre as operações apresentadas, que “funcionam, em geral, de modo não estanque, isto é,

Numa perspectiva que destaca a historicidade das formas literárias, também Hansen (2005) propõe o que considera se tratar de uma leitura mais pertinente do texto literário. Considerando a valorização da historiografia literária nos livros didáticos, conforme muitas pesquisas como as que já mencionamos aqui, suas contribuições podem amparar as reflexões sobre a abordagem da forma na leitura literária de textos e abrem possibilidades de se observar a abordagem da forma para além do excerto literário dado a ler. Supomos, como já mencionamos, que, sendo a leitura do texto literário, como um todo, vinculada aos movimentos literários ou estilos de época, aspectos formais também fariam parte do discurso presente nos LPD e direcionariam (quando não enquadram) a leitura dos textos literários.

Essas hipóteses têm em vista que, no ambiente de formação de leitores que a escola se constitui, os LDP conformam e/ou direcionam o que se deve fazer e como os textos devem ser lidos. Nesse sentido, é fundamental para este trabalho a ideia de que nenhuma leitura seja natural (HANSEN, 2021), já que “o ato de ler, apesar de culturalmente naturalizado, é uma construção social” (HANSEN, 2021, p. 11). A perspectiva de Hansen sobre a leitura literária toma o leitor (a recepção) como elemento fundamental. Para o autor,

para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos, que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas. (HANSEN, 2005, p. 19-20)

Partindo dessa perspectiva, é razoável considerar, para o estudo da literatura/do texto literário, questões relacionadas aos gêneros e estilos capazes de prescrever a coincidência entre “destinatário” e “leitor”. Ou seja, observar esses aspectos formais é produtivo para leituras pertinentes. Embora estejam inscritas no texto em si, nem todas as convenções de leitura (gêneros, estilos etc.) dos textos literários são conhecidas, necessariamente, daqueles que os leem. Nesse sentido, Hansen indica a “liberdade condicional” dos leitores, havendo duas “variáveis básicas”, que “estão sempre postas em relação em qualquer ato de leitura”:

de um lado, os condicionamentos sociais do leitor e sua liberdade relativa de inovação; de outro, a estrutura retórica ou as convenções simbólicas do texto, que sempre constituem o destinatário, prescrevendo-lhe o modo adequado de ler. A leitura literária é uma experiência do imaginário figurado nos textos feita em liberdade condicional.

trabalham ao mesmo tempo. Ao fazermos a paráfrase, já estamos entrando na análise e sugerindo a interpretação” (AGUIAR, 2018, p. 24). As proposições de Aguiar dialogam com as proposições de Candido sobre a abordagem do texto literário.

Para fazê-la, o leitor deve refazer – e insisto no ‘deve’ – as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos de um ato de fingir. (HANSEN, 2005, p. 26)⁷²

Percebe-se que, nessa perspectiva, é necessário que convenções estéticas sejam consideradas para que a leitura literária se efetive. Assim, para se concretizar a leitura literária, o leitor deve ter conhecimentos sobre gêneros e estilos. Nesse sentido, levando suas reflexões para o campo do ensino, Hansen cita dois exemplos de investigações realizadas em escolas sobre a leitura de textos literários. No caso envolvendo a leitura de *Os Lusíadas*, de Camões, os estudantes sobrepuseram suas próprias experiências à estrutura do texto, revelando a ausência de exercício da “capacidade de percepção do artifício simbólico” que a leitura literária “pressupõe por definição” (HANSEN, 2005, p. 31). A noção de “percepção do artifício simbólico” é fundamental para as observações do tratamento dado à forma neste trabalho e serviu como norte no direcionamento das reflexões propostas.

Outro exemplo de frustração de uma possível leitura literária pertinente é revelado por Hansen. Em uma experiência de leitura dos estudantes com a obra *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, destacou-se a percepção dos leitores de que a duração da cena de uma morte sangrenta, ocupando três páginas, não corresponderia ao mesmo acontecimento na vida real, o que decepcionou os jovens. Ou seja, não fazia parte do repertório dos estudantes que a escrita literária é um “artifício”. Conforme Hansen, “o artifício resulta de operações técnicas, como produto controlado racionalmente por preceitos, porque a ficção sempre constrói o sentido lógico e tecnicamente, diversamente da vida. Assim, o texto feito com o artifício do ato de fingir é artificial ou artificioso” (HANSEN, 2005, p. 33). Desse modo, os estudantes citados podem até ter feito “leituras” dos textos, mas não fizeram leituras literárias.

Dadas essas considerações, parece-nos válido questionar, para além da questão principal deste trabalho (“Como livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio abordam os recursos estético-formais da obra de Graciliano Ramos?”), auxiliando a compreendê-la: os conhecimentos relacionados à forma aparecem como recursos de leitura, ou como conhecimentos estanques, ensinados como importantes em si mesmos? As práticas de leitura potencialmente promovidas pelos livros didáticos indicam possibilidades para que essa formação leitora se aproxime conscientemente de uma leitura mais pertinente do texto literário, levando à investigação de “qual concepção de homem”, como afirma Candido, a obra configura? Se os elementos formais e/ou de construção estética são importantes recursos para

⁷² Chartier e Hansen parecem compartilhar de uma perspectiva que toma a leitura dos textos como uma prática paradoxal que relaciona o jogo entre liberdade e condicionamento.

uma leitura literária pertinente (HANSEN, 2005), como eles são abordados pelos livros didáticos?

Pelo que Hansen estabelece em seu texto, é possível considerar que aspectos estéticos, as convenções de leitura de determinados tempos e espaços históricos possam chegar aos leitores por outras vias, não sendo necessariamente explícitas no texto em si, exigindo uma interpretação que necessita de mais do que a identificação do que está dito, observando-se *como* está dito. Um exemplo dessa necessidade de informações *extratextuais*, apresentado por Hansen, diz respeito às convenções de leitura (ou convenções retóricas do gênero épico) que os estudantes não conheciam e que impediram que leituras pertinentes de *Os Lusíadas* fossem realizadas.

Para nos auxiliar na aproximação do que os LDP realizaram nesse sentido, recorreremos, como já informamos, à proposta de Dionísio (2000), especialmente a respeito de ser a escola uma comunidade de leitores, observando-se a existência de enquadramentos e solicitações como elementos constitutivos do discurso pedagógico envolvido nas atividades de leitura.

Em síntese, quanto às reflexões teóricas que orientaram a investigação, partiu-se do pressuposto de que as práticas de leitura escolares estão conformadas pelos protocolos de leitura de uma “comunidade de leitores” (CHARTIER, 1999) ou uma “comunidade escolar de leitores” (DIONÍSIO, 2000). Nessa comunidade específica, a leitura visada tenderia a se aproximar mais do que se considera uma leitura “especializada” dos textos literários (ZAPPONE, 2008). Como vimos com Candido (2013) e Hansen (2005), a leitura da crítica inclui considerações de aspectos formais das obras literárias, que não devem ser observados de forma estanque, mas como possibilidades de compreensão que levem os leitores a perceberem (ou a perscrutarem) a visão de homem e de mundo, conforme Candido, que a obra expressa. Trata-se, portanto, de observar a abordagem do literário, considerando-se que, na escola, um dos objetivos (o principal?) seria promover leituras menos “inocentes” (Colomer, 2007 [2005], p. 81), visando à formação crítica.

Na construção dos LDP, certamente participam as vozes críticas a respeito dos autores, como, inclusive, já mencionamos na seção de descrição geral dos objetos. Por isso, apresentamos a seguir um breve apanhado das principais ideias da crítica e da historiografia literárias a respeito da obra de Graciliano Ramos. A intenção, com a seção seguinte, é situar este trabalho diante da convergência “campo literário” x “campo escolar”. Embora sejam apresentados comentários de especialistas sobre toda a obra de GR, na síntese adiante

apresentada, *Vidas secas* e *São Bernardo* destacam-se devido à abordagem desses romances nos LDP analisados.

2.2 GRACILIANO RAMOS: CRÍTICA E HISTORIOGRAFIA

Em *Infância* (1945), Graciliano Ramos revela, dentre as experiências de menino, suas dificuldades com as primeiras letras⁷³ e sua ojeriza em relação ao Barão de Macaúbas. O autor do odiado livro didático é alvo de trechos incisivos, incluindo um capítulo que leva seu nome. Conforme o relato, depois de o menino ter superado uma primeira cartilha, o livro do Barão lhe foi apresentado:

E exibiram a preciosidade que exteriorizava o meu progresso: volume feio, com um retrato barbudo e antipático. Ericei-me, pressenti que não sairia boa coisa dali. [...]. Depois, muito depois, avancei uns passos na sombra. Recuei, desnorteei-me. Andei sempre em ziguezagues. Certamente não foi o segundo livro a causa única do meu infortúnio. Houve outras, sem dúvida. Julgo, porém, que o maior culpado foi ele. (RAMOS, 1953, p. 118)

A depreciação do menino, agora narrador adulto, em relação ao livro é mordaz: “um grosso volume escuro, cartonagem severa. Nas fôlhas delgadas, incontáveis, as letras fervilhavam, miúdas, e as ilustrações avultavam num papel brilhante como rasto de lesma ou catarro sêco” (RAMOS, 1953, p. 119). Quando dirigidas ao conteúdo do material, as críticas têm por alvos as lições de moral proferidas por bichos numa linguagem pouco cotidiana:

Infelizmente um doutor, utilizando bichinhos, impunha-nos a linguagem dos doutores.
- Queres tu brincar comigo?
O passarinho, no galho, respondia com preceito e moral. E a môsca usava adjetivos colhidos no dicionário. (RAMOS, 1953, p. 120)

Graciliano Ramos, assim, antecipa críticas que se tornariam recorrentes ao caráter moralizador e desconectado da realidade de livros didáticos de diferentes períodos. De acordo com Antonio Candido, o escritor levaria tal impressão transfigurada em seus personagens:

Sente-se por toda a obra de Graciliano (e os livros pessoais vêm confirmar) uma aversão, que vai da mal refreada birra ao ódio puro e simples, pelos ricos, importantes, doutos, fariseus, homens dos vários graus de compromisso com a ordem estabelecida. É uma espécie de projeção da sua náusea ante os livros de leitura do solene barão de Macaúbas, cujas barbas, nos respectivos frontispícios, lhe pareciam a mais torva

⁷³ Marcia Cabral da Silva, em sua tese de doutorado, faz uma análise do processo de formação de Graciliano leitor a partir de *Infância*.

ameaça à inteligência e à beleza, como nos conta em *Infância*. (CANDIDO, 2012, p. 59)⁷⁴

GR teve uma vida pessoal e política bastante agitada, conforme textos biográficos, tais como *Graciliano Ramos: retrato fragmentado* (2011 [1992]), de Ricardo Ramos, e *O velho Graça: uma biografia de Graciliano Ramos* (2012 [1992]), de Dênis de Moraes. Sua vida literária, que nos interessa mais aqui, começa a despontar no, digamos, cenário nacional ao ser divulgado um de seus relatórios ao governador alagoano, quando era prefeito de Palmeira dos Índios. O texto chegou ao editor Augusto Frederico Schmidt, que acerta ao suspeitar que o redator deveria ter “um romance guardado na gaveta”. Era *Caetés*, já finalizado em 1929, publicado em 1933. Em 1934 é a vez de *São Bernardo*. Já em 1936, apesar de sua prisão arbitrária pelo governo Vargas, publica *Angústia*. O “período dos romances” se encerra com *Vidas secas*, em 1938. Críticos da obra de Graciliano Ramos apontam o quão admirável foi a publicação de tão bem-acabados romances, em curto tempo e em meio a intempéries. Soma-se a isso o rigor do escritor que levava horas para compor alguns parágrafos.

Além dos romances, pelos quais é mais conhecido no espaço escolar, GR também publicou contos, no volume *Insônia*, além de *Alexandre e outros heróis* e *A terra dos meninos pelados*. Teve textos jornalísticos sobre variados assuntos organizados e publicados postumamente. E, se a década de trinta foi marcada por seus romances, as de 1940-50 contaram com a publicação de seus trabalhos memorialistas: *Infância* (1945), *Memórias do cárcere* (1953) e *Viagem* (1954).

A relação da crítica literária com a obra de GR é extensa e predominantemente positiva. Os textos publicados sobre seus romances (gênero que nos interessa mais, já que foi o único tipo de produção do escritor reproduzido nos LDP analisados) são normalmente elogiosos, ainda que nem sempre o próprio escritor aprovasse as leituras propostas. Foram alvo de uma fase exploratória desta investigação críticas publicadas em jornais e posteriormente reunidas em coletâneas e citadas recorrentemente em estudos mais recentes, indicando provável “consolidação” como fortuna crítica do autor, além de estudos acadêmicos.

Desde as primeiras reações até os mais recentes trabalhos publicados, a literatura de GR tem instigado investigações variadas, o que indica a vitalidade de sua obra, apontada

⁷⁴ Também em “Os bichos do subterrâneo, Candido retoma a percepção do menino Graça sobre a escola: “As noções na escola parecem inúteis e vêm impostas. A doutrina oficial surge no pedantismo de uma formiga faladeira e bem-pensante, glosada pela solenidade do livro didático” (CANDIDO, 2012, p. 121).

frequentemente como uma das mais importantes das letras brasileiras⁷⁵. Aqui apontamos leituras e afirmações recorrentes sobre seu trabalho de modo geral e, de modo mais específico, sobre *São Bernardo* e *Vidas secas*. Buscamos destacar as partes das análises relacionadas a aspectos formais. Consideramos que seria impossível que os autores de livros didáticos produzissem suas próprias leituras de cada obra apresentada nos materiais, sendo esperado que usassem fontes dentre as obras de historiadores e críticos literários, reforçando a heterogeneidade de vozes constituintes dos LDP, seja ao indicarem as fontes de suas sínteses ou excertos, seja ao manterem essas vozes subentendidas.

Como o recorte do objeto se inicia em 1971 – embora a primeira obra analisada seja de 1975 – pareceu-nos oportuno e necessário estabelecer minimamente o que a crítica jornalística e/ou acadêmica já afirmava sobre a obra do autor, morto em 1953. A acolhida de sua obra o colocava, desde o início, entre os mais valorosos escritores brasileiros. As leituras de sua produção passaram por mudanças ao sabor de novas descobertas a respeito da vida do autor e de novos olhares sobre a literatura daquele período, já que sua literatura é analisada como parte – na maioria das vezes, vista como ponto alto, inclusive nos LDP – do período que ficou conhecido como regionalismo de 30, romance de 30 ou romance nordestino.

Algumas categorizações a respeito da produção daquele tempo foram repensadas pela crítica e, especialmente, por trabalhos acadêmicos que sugerem reflexões, entre outros aspectos, a respeito da “separação” em bloco de uma literatura social, de um lado, e uma literatura psicológica de outro⁷⁶. Essas considerações nos parecem pertinentes aqui porque o caráter social da literatura de Graciliano Ramos parece emergir de forma contundente nos LDP, e talvez esse aspecto sobreponha, ainda, outras características não só marcantes, mas que constituem os elementos distintivos da literatura de GR: seu esmero com os aspectos estético-formais. Fique claro que a crítica normalmente reconheceu e/ou destacou o cuidado estético do autor alagoano.

A experiência escolar, no entanto, nos levou a pressupor que as questões sociais e climáticas opressoras do sertanejo possam avultar como aspectos privilegiados em sala de aula. Muitas vezes, fazer os estudantes reconhecerem, em *Vidas secas*, o peso das relações de poder,

⁷⁵ Vários estudos sobre a obra de Graciliano Ramos continuam a ser publicados, inclusive a partir de novos documentos descobertos/revelados nas investigações. São exemplos de publicações de algumas dessas pesquisas recentes: *Graciliano Ramos e a Novidade: o astrônomo do inferno e os meninos impossíveis* (2010), de Ieda Lebensztayn; *Conversas* (2014) e *O antimodernista: Graciliano Ramos e 1922* (2022), organizadas por Salla e Lebensztayn; *Graciliano Ramos e a cultura política* (2016) e *Graciliano Ramos na terra de Camões: difusão, recepção e leitura* (2021), de Thiago Mio Salla. Também podem ser vistas como sintoma dessa vitalidade publicações como *Para amar Graciliano: como descobrir e apreciar os aspectos mais inovadores de sua obra* (2017), de Ivan Marques.

⁷⁶ Um dos trabalhos que problematizam esse aspecto é o de Luís Bueno, em *Uma história do romance de 30*.

mais difíceis de carregar do que o flagelo da seca, tornava-se objetivo de leitura a ser atingida. No entanto, parece-nos cada vez mais pertinente, a partir das proposições de Candido (2013) e Hansen (2005), que é fundamental nos estudos da educação básica, mais do que identificar os problemas em torno dos seres humanos, constatar e fazer constatar em literatura fenômenos como o fato de que, se Graciliano Ramos é capaz de nos fazer adentrar no pensamento de Fabiano, o faz por manipular de modo magistral a linguagem, os recursos narrativos.

Partindo principalmente de três trabalhos - *Ficção e confissão*, de Antonio Candido; *História concisa da Literatura Brasileira*, de Alfredo Bosi e *Uma história do romance de 30*, de Luís Bueno - propomos, a seguir, uma revisão crítica básica, essencial para o trabalho proposto nesta investigação.

Ficção e confissão é certamente um dos trabalhos mais conhecidos e reverberados sobre a obra de Graciliano Ramos. Publicado em cinco partes como artigos e reunidos pela primeira vez em 1955, dois anos depois da morte do escritor, o ensaio de Candido apresenta como hipótese principal a ideia de que GR “passou da ficção para a autobiografia como desdobramento coerente e necessário da sua obra” (CANDIDO, 2012[1955], p. 14). Partindo dessa perspectiva, Candido sugere uma leitura que obedece a ordem cronológica de publicações, a fim de se “reviver a experiência humana que ela comporta”:

Se quisermos sentir essa unidade na diversidade, para reviver a experiência humana que ela comporta, é aconselhável acompanhar a evolução da sua obra ao longo dos diversos livros, na ordem em que foram compostos, tentando captar nesse roteiro os motivos que a fazem tão importante como experiência literária, pois, na verdade, é das que não passam sobre nós sem deixar o sulco geralmente aberto no espírito pelas grandes criações. (CANDIDO, 2012, p. 18)

Com esses objetivos e essa avaliação da obra de GR, Candido propõe uma trajetória de análise desde *Caetés* até *Infância*. Sobre o primeiro romance de GR, interessa-nos os apontamentos relacionados à fatura artística da obra, especialmente àquelas mencionadas também em alguns dos LDP constituintes do *corpus*, ainda que nenhum deles tenha reproduzido trechos da narrativa do narrador-protagonista João Valério. Dentre as afirmações sobre o romance, as citações seguintes, que dão notícia da avaliação que Candido propõe, parecem ter sido bem aceitas, ainda que com adaptações, em alguns LDP analisados:

Na sua obra *Caetés*, dá a impressão, quanto ao estilo e análise, de deliberado preâmbulo; um exercício de técnica literária mediante o qual pôde aparelhar-se para os grandes livros posteriores [...]. Nele, vemos aplicadas as melhores receitas da ficção realista tradicional, quer na estrutura literária, quer na concepção da vida. (CANDIDO, 2012, p. 18)

a minúcia descritiva do Naturalismo colide neste livro com uma qualidade que se tornará clara nas obras posteriores: a discricção e a tendência à elipse psicológica, cujo correlativo formal são a contenção e a síntese do estilo. (CANDIDO, 2012, p. 20)

o autor já demonstra a incapacidade de ênfase e a vergonha de ser empolado, que são fatores decisivos da sua maneira literária. (CANDIDO, 2012, p. 21)

A vocação para a brevidade e o essencial aparece aqui [trecho do naufrágio] na busca do efeito máximo por meio de recursos mínimos, que terá em *São Bernardo* a expressão mais alta. (CANDIDO, 2012, p. 21)

Mesmo um trecho como este, secundário e modesto, mostra aquelas qualidades que lhe permitem movimentar cenas e personagens por meio da notação precisa, não raro alusiva, e da redução ao elemento essencial. (CANDIDO, 2012, p. 22)

Em Graciliano, já neste livro de estreia (não por acaso escrito na primeira pessoa), cenas e personagens formam uma constelação estreitamente dependente do narrador; a vida externa, os fatos, os outros se definem em função do seu ‘pensamento dominante’ – o amor por Luísa. (CANDIDO, 2012, p. 23)

À técnica, praticada segundo molde queirosiano, junta-se algo próprio a Graciliano: a preocupação ininterrupta com o caso individual, com o ângulo do indivíduo singular, que é - e será- o seu modo de encarar a realidade. No âmago do acontecimento está sempre o coração do personagem central, dominante, impondo na visão das coisas a sua posição específica. O estudo de qualquer das cenas mencionadas revela claramente a estreita correlação entre técnica e atitude em face da vida, mostrando que o interesse pelos fatos decorre dum interesse prévio pela situação do homem frente a eles. (CANDIDO, 2012, p. 23)

No plano da representação estritamente individual, encontramos a técnica do devaneio que, em romance na primeira pessoa, serve não apenas de recurso narrativo, mas também de equilíbrio interior do personagem, permitindo elaborar situações fictícias que compensam as frustrações da realidade. (CANDIDO, 2012, p. 26)

A sequência é longa, mas a supomos importante para os propósitos desta seção. “Síntese do estilo”, “efeito máximo por meio de recursos mínimos”, “redução ao elemento essencial”, “não por acaso escrito em primeira pessoa”. Essas expressões, com menores ou maiores adaptações, são amplamente retomadas pelos LDP. A primeira citação, observada como um todo, é bastante utilizada nos materiais: *Caetés* foi uma espécie de “treino” para obras posteriores. Como se percebe pelas demais, Candido faz sua crítica observando as conexões que a obra estabelece com a tradição, considerando-se especialmente o Naturalismo e o Realismo, atribuindo ao romance “a imparcialidade construída de certos pessimistas ante a natureza humana; um realismo desencantado que sucedeu, em vários escritores, ao pessimismo vigoroso e algo romântico dos primeiros naturalistas” (CANDIDO, 2012, p. 28).

Quanto aos aspectos de construção estética, verifica-se, também, a referência ao escritor realista português Eça de Queiroz, no trecho em que afirma que a técnica foi “praticada segundo molde queirosiano”. Realiza também uma comparação sincrônica, situando o romance entre as produções daquele momento, sugerindo, ainda, uma projeção de determinadas características

desse primeiro momento da ficção de Graciliano em suas obras posteriores, mais bem realizadas. Vale destacar os juízos que permaneceram sobre a obra do escritor: “a discrição e a tendência à elipse psicológica, cujo correlativo formal são a contenção e a síntese do estilo”; “incapacidade de ênfase e a vergonha de ser empolado, que são fatores decisivos da sua maneira literária”; “vocação para a brevidade e o essencial”; “correla o entre técnica e atitude em face da vida, mostrando que o interesse pelos fatos decorre dum interesse prévio pela situa o do homem frente a eles”.

Na segunda parte de seu ensaio, agora sobre *São Bernardo*, Candido recorre ao que ele chama de “lugares-comuns” da crítica para descrever o impacto do segundo romance de Graciliano Ramos no meio literário de seu tempo: “A expressão ‘ocupa um lugar   parte na literatura’   lugar-comum da crítica, usado quando não se tem o que dizer. Apesar disso, sinto a necessidade de recorrer a ele para entrar na análise de *São Bernardo*” (CANDIDO, 2012, p. 31).

Há, aí, uma informa o que exige de seu leitor situar minimamente o romance na tradi o literária de que faz parte. Essa avalia o “abstrata” só faz sentido de modo mais pertinente se essa “totalidade” em que o romance está inserido for considerada. Candido destaca a qualidade do romance em outros trechos de seu ensaio: “*São Bernardo*, porém [...] permanece isolado, com uma originalidade que, se não o faz maior que os demais, torna-o sem d vida mais estranho, quase ímpar” (CANDIDO, 2012, p. 32).

Essa cita o e a anterior dão notícia de avalia es do romance sem maiores esclarecimentos, se tomadas isoladamente. O aprofundamento, saindo do comentário erudito em que o julgamento do romance   posto em rela o aos “dem is romances”, e passando a uma caracteriza o mais “verificável” no texto literário em si, percebe-se em outros trechos, como o seguinte:

Este grande livro   curto, direto e bruto. Poucos, como ele, serão tão honestos nos meios empregados e tão despidos de recursos; e esta força parece provir da unidade violenta que o autor lhe imprimiu. Os personagens e as coisas surgem nele como meras modalidades do narrador, Paulo Honório, ante cuja personalidade dominadora se amesquinham, frágeis e distantes. Mas Paulo Honório, por sua vez,   modalidade duma força que o transcende e em fun o da qual vive: o sentimento de propriedade. E o romance  , mais do que um estudo analítico, verdadeira patog nese deste sentimento. (CANDIDO, 2012, p. 32)

Considerando de modo enfático o narrador-personagem, Candido também propõe a seguinte chave de leitura (aqui mais para o personagem do que para o narrador):

Em Paulo Honório, o sentimento de propriedade, mais do que simples instinto de posse, é uma disposição total do espírito, uma atitude geral diante das coisas. Por isso engloba todo o seu modo de ser, colorindo as próprias relações afetivas. Colorindo e deformando. (CANDIDO, 2012, p. 39)

Isso explicaria, de acordo com o crítico, todas as atitudes do protagonista. Mas Candido identifica na personagem “fissuras de sensibilidade”:

O seu caso é dramático porque há fissuras de sensibilidade que a vida não conseguiu tapar, e por elas penetra uma ternura engasgada e insuficiente, incompatível com a dureza em que se encouraçou. Daí a angústia desse homem de propriedade, cujos sentimentos eram relativamente bons quando escapavam à tirania dela, e que descobre em si mesmo estranhas sementes de moleza e lirismo, que é preciso abafar a todo custo. (CANDIDO, 2012, p. 39)

A construção do personagem assim como de todo o romance seria resultado de uma capacidade de síntese, apesar da (ou justamente pela) profundidade de análise. Nesse sentido, o estilo de GR, sempre tão valorizado pela crítica, é analisado por Candido como capaz de efetivar a relação entre forma e conteúdo:

Sendo romance de sentimentos fortes, *São Bernardo* é também um romance forte como estrutura psicológica e literária. Longe de amolecer a inteireza brutal do temperamento e do caráter de Paulo Honório nos dissolventes sutis da análise, Graciliano apresenta-o com a maior *secura*, extraíndo a sua verdade interior dos atos, das situações de que participa. E a concentração no tema da vontade de domínio permite dar-lhe um ritmo psicológico definido e relativamente simples nas linhas gerais, a despeito da profundidade humana que o caracteriza. (CANDIDO, 2012, p. 40)

Candido reforça a ideia da *secura* como estilo em *Os bichos do subterrâneo*, reiterando a qualidade de síntese que o romance apresenta:

Acompanhando a natureza do personagem, tudo em *São Bernardo* é seco, bruto e cortante. Talvez não haja em nossa literatura outro livro tão reduzido ao essencial, capaz de exprimir tanta coisa em resumo tão estrito. Por isso é inesgotável o seu fascínio, pois poucos darão, quanto ele, semelhante ideia de perfeição, de ajuste ideal entre os elementos que compõem um romance. (CANDIDO, 2012, p. 107)⁷⁷

No mesmo ensaio, o crítico afirma que, em *São Bernardo*, há em Graciliano “plena maturidade literária” (CANDIDO, 2012, p. 106). Ainda em *Ficção e confissão*, Candido defende a ideia de dois movimentos da violência como constituintes do romance: do protagonista em relação aos outros (construção de São Bernardo fazenda) e do narrador consigo

⁷⁷ Essa citação é recorrente nos LDP analisados.

mesmo (*São Bernardo* livro-de-recordações) (CANDIDO, 2012, p. 40). Essa questão da “escrita dentro da escrita”, também presente em *Caetés* e *Angústia*, dentre os romances, aparece como “elemento inesperado”:

Paulo Honório sente uma necessidade nova – escrever – e dela surge uma nova construção: o livro onde conta a sua derrota. Por meio dele obtém uma visão ordenada das coisas e de si, pois no momento em que se conhece pela narrativa, destrói-se enquanto homem de propriedade, mas constrói com o testemunho da sua dor a obra que redime. E a inteligência se elabora nos destroços da vontade. (CANDIDO, 2012, p. 42)⁷⁸

A escrita é tomada aqui como constituinte da ordem do romance e da experiência. E a avaliação do amadurecimento de Graciliano se estende:

Há um processo estilístico maduro, revelando o grande escritor na plenitude dos recursos. A aprendizagem laboriosa do volume anterior deu todos os frutos: narração, diálogo e monólogo fundem-se numa peça harmoniosa e sem lacunas, onde cada palavra ou conceito, obtidos nas altas temperaturas da inspiração e lavrados pelo senso artístico, perfazem a unidade inimitável cujo efeito sobre nós procuramos inutilmente explicar. Veja-se um exemplo desta síntese [...] que aqui não podemos separar: caracterização do personagem pelo exterior; progressão psicológica do diálogo, obtida por notações breves e certeiras; conhecimento do espírito pela situação. (CANDIDO, 2012, p. 42-43)

Essa “caracterização do personagem pelo exterior”, que em outro trecho de Candido aparece invertido (a visão do narrador é que lança secura para a construção de todo o romance) e, sendo literatura, não necessariamente excludentes, é um indicativo de uma análise que leva em consideração os aspectos da construção dos efeitos de sentido. Além das observações já elencadas na citação anterior quanto a questões estruturais ou, digamos, formais, também é possível ressaltar das afirmações de Candido:

Caso elucidativo é o da paisagem. Não há em *São Bernardo* uma única descrição, no sentido romântico e naturalista, em que o escritor procura fazer efeito, encaixando no texto, periodicamente, visões ou arrolamentos da natureza e das coisas. No entanto, surgem a cada passo a terra vermelha, em lama ou poeira; o verde das plantas; o relevo; as estações; as obras do trabalho humano: e tudo forma enquadramento constante, discretamente referido, com um senso de oportunidade que, tirando o caráter de tema, dá significado, incorporando o ambiente ao ritmo psicológico da narrativa. Esse livro breve e severo deixa no leitor impressões admiráveis. (CANDIDO, 2012, p. 44)

⁷⁸ Tratando de *Infância*, ainda no ensaio *Ficção e confissão*, Candido afirma sobre essa relação com a escrita: “o narrador tem em comum com os heróis dos romances de Graciliano Ramos a circunstância de necessitarem todos eles de evasão. João Valério, em *Caetés*, se refugia na história dos índios; Paulo Honório, em *São Bernardo*, escreve memórias, da mesma forma que Luís da Silva, em *Angústia*. Fabiano não pode evadir-se porque não consegue ver uma nesga na sufocação completa que o oprime” (CANDIDO, 2012, p. 73).

Percebe-se, na citação, a relação do elemento espacial, digamos, ao significado das situações narradas. Destaca-se, desse modo, como a construção da narrativa gera efeitos de sentido ou os pode gerar a partir da visão do crítico. Candido alimenta sua argumentação de que não há nada “fora do lugar” no romance ao apresentar sua análise do tratamento dado à paisagem, ou, ao espaço. Para isso, refere-se aos dois movimentos com os quais os LDP também relacionam a obra de GR ou o estilo neorrealista: o Romantismo e o Naturalismo. Assim, a análise proposta pelo crítico indica uma avaliação também por contraste, cuja imagem e confirmação pelo leitor exigiria desses conhecimentos não apenas a respeito do texto propriamente analisado – *SB* –, mas, também, da tradição em que ele se insere, algo bastante recorrente na crítica especializada e/ou acadêmica e que também se verifica com certa frequência nos LDP. Ainda para Candido:

Se a percepção literária do mundo sensível aparece aqui refinada, é igualmente notável o progresso verificado nos mecanismos do monólogo interior, gênese dos sentimentos e evocação da experiência vivida. A narrativa áspera de um homem que se fez na brutalidade e hesita ante a confissão vai aos poucos ganhando contornos mais macios, entrando pela pesquisa do próprio espírito, até atingir uma eloquência pungente, embora freada pelo pudor e pela inabilidade em se exprimir de todo, tão habilmente elaborada pelo autor. [...] E o capítulo XIX – um dos mais belos trechos da nossa prosa contemporânea – pode ser citado como ponto alto daquela mistura de realidade presente e representação evocativa, cujo esboço vimos em *Caetés*. Nesta história rude ela surge de maneira depurada, mostrando que o autor conseguiu inscrevê-la na categoria pouco acessível das obras-primas. (CANDIDO, 2012, p. 45-46)

Aqui se percebe que a observação das complexas relações entre o vivido e a narrativa do vivido pelo personagem dependeram da observação do monólogo interior como *mecanismo*. O destaque a esse recurso narrativo possibilita ao crítico as propostas de interpretação e avaliação do romance. Relacionando a crítica ao que se propôs nos objetos aqui analisados, talvez essa citação seja a responsável, tendo em vista o diálogo dessas vozes todas que constituem os LDP, pela presença significativa do capítulo XIX nos materiais.

Angústia, posteriormente considerado pelo crítico como o livro tecnicamente mais complexo de Graciliano Ramos (CANDIDO, 2012, p. 111) é avaliado como “romance excessivo”:

Romance excessivo, contrasta com a discrição, o despojamento dos outros, e talvez por isso mesmo seja mais apreciado, apesar das partes gordurosas e corruptíveis (ausentes em *São Bernardo* e *Vidas secas*) que o tornam mais facilmente transitório. Não sendo o melhor, engastam-se todavia em seu tecido nem sempre firme, entre defeitos de conjunto, as páginas e trechos mais fortes do autor. (CANDIDO, 2012, p. 46)

E propõe uma caracterização diferenciadora, no que diz respeito à técnica, em relação aos primeiros romances:

Para sugerir esse mundo atroz, Graciliano Ramos modifica a técnica anterior. Como em *Caetés* e *São Bernardo*, a narrativa é na primeira pessoa; mas só aqui podemos falar propriamente em monólogo interior, em palavras que não visam interlocutor e decorrem de necessidade própria. Nos dois primeiros, há separação nítida entre a realidade narrada e a do narrador, mesmo quando (em *São Bernardo*) este se impõe à narrativa; em ambos, os figurantes são respeitados como tais e as cenas apresentadas como unidades autônomas. Em *Angústia*, o narrador tudo invade e incorpora à sua substância, que transborda sobre o mundo. Daí uma apresentação diferente da matéria. (CANDIDO, 2012, p. 55-56)

Para Candido, que considera que *Angústia* tem muito de Graciliano Ramos, o romance “representa na sua obra o ponto extremo da ficção; o máximo obtido na conciliação do desejo de desvendar-se com a tendência de reprimir-se, que deixará brevemente de lado a fim de se lançar na confissão pura e simples” (CANDIDO, 2012, p. 60-61).

Como Candido defende em seu ensaio uma ideia de progressão, depois dos romances em primeira pessoa – *Caetés*, *São Bernardo* e *Angústia* –, há o romance em terceira pessoa – *Vidas secas*, “para alguns a obra-prima do autor” (CANDIDO, 2012, p. 62). A estrutura da narrativa é assim avaliada pelo crítico:

pertence a um gênero intermediário entre romance e livro de contos, e o estudo da sua estrutura esclarece melhor o pouco êxito de Graciliano neste gênero. Com efeito, é constituído por cenas e episódios mais ou menos isolados, alguns dos quais foram efetivamente publicados como contos; mas são na maior parte por tal forma solidários, que só no contexto adquirem sentido pleno. Quando se aproxima das técnicas do conto, Graciliano cria ‘histórias incompletas’, subordinadas a um pensamento unificador, que pôde aqui reunir sem violência sob o nome de romance, embora, na qualificação excelente de Rubem Braga, ‘romance desmontável’. (CANDIDO, 2012, p. 62)

Em *Os bichos do subterrâneo*⁷⁹, Candido reforçará essa ideia:

Como nos outros livros, é perfeita a adequação da técnica literária à realidade expressa. Fabiano, sua mulher, seus filhos rodam num âmbito exíguo, sem saída nem variedade. Daí a construção por fragmentos, quadros quase destacados, onde os fatos se arranjam sem se integrarem uns com os outros aparentemente, sugerindo um mundo que não se compreende e se capta apenas por manifestações isoladas. Os seus capítulos foram escritos e publicados inicialmente como episódios separados, à maneira do que se daria também com *Infância*. Ao reuni-los, o autor não quis amaciar a sua articulação, mostrando que a concepção geral obedecia de fato àquela visão tateante do rústico. (CANDIDO, 2012, p. 119)

⁷⁹ Ensaio publicado pela primeira vez em 1961, escrito a pedido de Alceu Amoroso Lima, para o volume *Graciliano Ramos* da coleção “Nossos clássicos”, posteriormente incluído em *Tese e antítese* (CANDIDO, 2012, p. 14). Neste trabalho, nos valem de sua publicação no volume *Ficção e confissão* (Editora Ouro sobre Azul).

Retornando ao ensaio *Ficção e confissão*, não escaparam a Candido as possíveis conexões com a tradição literária, quando, por exemplo, afirma que “Fabiano é um esmagado, pelos homens e pela natureza; mas seu íntimo de primitivo é puro. Temos a impressão de que esse vaqueiro taciturno e heroico brotou do segundo capítulo d’*Os sertões*, onde Euclides da Cunha descreve a retidão impensada e singela do campeiro nordestino” (CANDIDO, 2012, p. 62-63). E segue na comparação com os outros livros de Graciliano Ramos:

[*Vidas secas*] apresenta um passo além da simplicidade e pureza de linhas, já plenamente realizadas em *São Bernardo*: vai ao tosco e ao elementar. Paulo Honório e Luís da Silva pensam, logo existem; Fabiano existe, simplesmente. O seu mundo interior é amorfo e nebuloso, como o dos filhos e da cachorra Baleia. O que há nele são os mecanismos da associação e da participação; quando muito, o resíduo indigerido da atividade cotidiana. É, portanto, mais que simples, primitivo; e o livro, mais tosco do que puro. A sua estrutura de pequenos quadros justapostos lembra certos polípticos medievais, onde a vida de um bem-aventurado ou os fatos de um herói se organizam em unidade bastante livre: dispensado o nexos rigoroso da sequência, vemos aqui um nascimento; em seguida, uma caçada, logo uma batalha e, finalmente, a extrema-unção, presidida por um santo, com a assistência dos anjos. Igualmente sumárias e eloquentes são as pequenas telas encaixilhadas de Graciliano Ramos, em que nos é dado, ora este, ora aquele passo do calvário dos personagens. Não falta a festa votiva nem o lampejo das armas; não falta, sobretudo, a paisagem de fundo, áspera e contundente na seca, promissora nas águas, movimentada e vária nos povoados. (CANDIDO, 2012, p. 63)

A citação longa nos pareceu necessária para evidenciar uma avaliação que, com nuances, faz-se presente em vários dos LDP analisados. Como se vê, a ideia de justaposição de quadros, proposta pela crítica de Lúcia Miguel Pereira, constitui parte da interpretação que se poderia fazer e que Candido reitera na citação. Mas, quanto à estrutura, Candido também indica a possibilidade de se ver *Vidas secas* como “políptico ou rosácea – qualquer coisa de nítido e primitivo, cuja cena final venha encontrar a do princípio: Fabiano, retirando pela caatinga, abandona a fazenda que animou por algum tempo” (CANDIDO, 2012, p. 63-64).

Como era de se esperar de um ensaio que defende haver uma progressão na escrita do romancista, Candido trabalha observando a produção comparativamente. Assim, a equiparação entre o mundo interno das diferentes personagens – Fabiano, Sinhá Vitória, os meninos, Baleia – constrói-se com a mudança da técnica narrativa em *Vidas secas*:

Note-se que, abandonando a técnica dos livros anteriores, Graciliano abandona aqui a narrativa na primeira pessoa e suprime o diálogo. A rusticidade dos personagens tornava impossível a primeira técnica; a segunda viria trazer uma ruptura do admirável ritmo narrativo que adotou, e solda no mesmo fluxo o mundo interior e o mundo exterior. Em nenhum outro livro é tão sensível quanto neste a perspectiva recíproca, referida acima, que ilumina o personagem pelo acontecimento e este por aquele. É

que ambos têm aqui um denominador comum que os funde e nivela – o meio físico. Essas iluminuras de Livro de Horas (áspero livro em que Deus é substituído pela fatalidade e pelo desespero) constituem na verdade um romance telúrico, uma decorrência da paisagem, entroncando-se na geografia humana. (CANDIDO, 2012, p. 64-65)

Também a “estrutura desmontável” é justificada como formalização da visão da existência própria das personagens: “Para eles a existência é de fato uma sequência de quadros aparentemente autônomos, mas contraditórios, cuja unidade só existe para o demiurgo que os animou; e deste modo se esclarece para o leitor a razão profunda da *estrutura desmontável* acima referida” (CANDIDO, 2012, p. 66).

Voltando à questão circular da estrutura do romance, Candido esclarece, ressaltando as questões sociais tratadas no livro:

Vidas secas começa por uma fuga e acaba com outra. Decorre entre duas situações idênticas, de tal modo que o fim, encontrando o princípio, fecha a ação num círculo. Entre a seca e as águas, a vida do sertanejo se organiza, do berço à sepultura, a modo de retorno perpétuo. Como os animais atrelados ao moinho, Fabiano voltará sempre sobre os passos, sufocado pelo meio. Daí a sua psicologia rudimentar de forçado. (CANDIDO, 2012, p. 66)

A leitura de Candido importa, como já se percebeu por apontamentos pontuais, por ter sido amplamente adotada, ao menos em parte, pelos LDP, indicando uma recepção acolhedora do ensaio pelos produtores dos materiais constituintes do *corpus* desta pesquisa. A questão estética recebe ênfase do crítico:

É preciso todavia lembrar que essa ligação com o problema geográfico e social só adquire significado pleno, isto é, só atua sobre o leitor, graças à elevada qualidade artística do livro. Graciliano soube transpor o ritmo mesológico para a própria estrutura da narrativa, mobilizando recursos que a fazem parecer movida pela mesma fatalidade sem saída. (CANDIDO, 2012, p. 67)

A relação entre forma e conteúdo dá o tom da citação, que destaca a “qualidade artística do livro” e que “Graciliano soube *transpor* o ritmo mesológico para a própria *estrutura* da narrativa”⁸⁰. As proposições que dão continuidade ao ensaio de Candido passam, então, a abordar *Infância*, estabelecendo possíveis relações entre o menino tão marcado pelo “sentimento de humilhação e de machucadura” (CANDIDO, 2012, p. 70) e os personagens principais da obra ficcional de Graciliano (Luís da Silva, João Valério, Fabiano), excetuando-

⁸⁰ Essa “transposição” da “ideia de ser humano” para a estrutura ou a forma da narrativa fará parte também da leitura proposta por Bueno (2015) para *VS*. Mas, embora haja diálogo entre a leitura dos dois críticos, a ideia de ser humano que se sugere em cada análise parece distinguir-se em alguma medida.

se apenas Paulo Honório (CANDIDO, 2012, p. 73). A negação da ordem dominante, ideia verificável na obra do escritor, já estava, para Candido, presente no menino de *Infância*. E ainda:

A sua obra não nos toca somente como arte, mas também (quem sabe para alguns, sobretudo) como testemunho de uma grande consciência, mortificada pela iniquidade e estimulada a manifestar-se pela força dos conflitos entre a conduta e os imperativos íntimos. E a seca lucidez do estilo, o travo acre do temperamento, a coragem da exposição deram alcance duradouro a uma das visões mais honestas que a nossa literatura produziu do homem e da vida. (CANDIDO, 2012, p. 98)

Em uma avaliação “geral” da obra do escritor alagoano, Candido afirma que em todas as suas obras estão presentes a correção da escrita e a suprema expressividade da linguagem, assim como a secura da visão do mundo e o acentuado pessimismo, tudo marcado pela ausência de qualquer chantagem sentimental ou estilística” (CANDIDO, 2012 [1961], p. 100). Candido ainda destaca que “no âmago da sua arte há um desejo intenso de testemunhar sobre o homem”, sendo seus personagens, assim como ele próprio, “projeções desse impulso fundamental, que constitui a unidade profunda dos seus livros” (CANDIDO, 2012, p. 101). Essas ideias são recorrentes nos LDP do *corpus*.

Tendo apresentado uma síntese da crítica de Candido (recordando que sua primeira publicação data de 1955), a partir de 1970 consideramos como referência importante sobre a literatura de GR, para este trabalho, a obra *História concisa da literatura brasileira*, de Alfredo Bosi, publicada pela primeira vez em 1970 e em sua 50ª edição em 2015. Além de sua provável ampla circulação tendo em vista o número de edições, a obra de Bosi é muitas vezes citada nos LDP constituintes do *corpus* analisado⁸¹, sendo verificada sua primeira indicação explícita em Megale e Matsuoka (1976) vindo até os nossos dias, estando presente em três das quatro obras analisadas com publicação em 2020. E o que afirma Bosi sobre a obra de Graciliano Ramos?

Para chegarmos a uma resposta pertinente, não nos detivemos apenas nas partes da *História concisa da literatura brasileira* dedicadas ao período literário em que o autor tem vez ou no verbete específico sobre ele, mas nos valem também do índice de nomes disponibilizado por Bosi no final de seu volume, que informa 24 páginas em que o autor de *Vidas secas* é mencionado. Assim, foi possível verificar afirmações sobre Graciliano relacionadas a outros períodos.

⁸¹ Foi verificada a referência explícita em 19 dos 26 LDP analisados. Supõe-se, no entanto, que seu uso para a elaboração dos materiais possa ser ainda mais relevante, considerando-se que nem todos os LDP informaram referências bibliográficas.

A primeira referência aparece como comparação ao que Távora teria conseguido com seu *O Cabeleira*, obra vista por Bosi como não cumpridora das “promessas de uma literatura nordestina” que precisaria esperar por José Lins do Rego e Graciliano Ramos “para firmar-se como admirável realidade” (BOSI, 2006, p. 146). Ainda em comparação com o que seria a produção regionalista do século XIX, Bosi afirma que “para sentir as relações concretas entre o meio e o homem, será preciso esperar pela linguagem incisiva de Graciliano Ramos” (BOSI, 2006, p. 196). Ao continuar suas reflexões sobre “o vivo interesse dos modernos pela realidade brasileira total, não apenas urbana” (BOSI, 2006, p. 208), Bosi ressalta o “alto regionalismo crítico de Graciliano Ramos e a experiência estética universal do regionalista Guimarães Rosa” como parâmetros a partir dos quais se pode valorizar a pesquisa literária realizada por escritores anteriores a eles, indicando, desse modo, uma percepção da literatura como sistema de obras bastante afim com a proposta de Candido em *Formação da Literatura Brasileira*. Sempre em comparação com as obras que são alvo de sua análise e, em sua maioria, fazendo par com José Lins do Rego, Bosi atribui características à obra de Graciliano Ramos: “mais despojada em seu léxico” do que o que se verifica em *Os Sertões* (p. 309); “alta simplicidade” (p. 360); “realismo bruto” (p. 385).

Já em seção específica sobre a prosa do Modernismo no Brasil depois de 30, afirma o autor de *História concisa*:

Com o advento da prosa revolucionária do grupo de 22 [...], abriu-se caminho para formas mais complexas de ler e narrar o cotidiano. Houve, sobretudo, uma ruptura com certa psicologia convencional que mascarava a relação do ficcionista com o mundo e com o seu próprio eu. O Modernismo e, num plano histórico mais geral, os abalos que sofreu a vida brasileira em torno de 1930 (a crise cafeeira, a Revolução, o acelerado declínio do Nordeste, as fendas nas estruturas locais) condicionaram novos estilos ficcionais marcados pela rudeza, pela captação direta dos fatos, enfim por uma retomada do naturalismo, bastante funcional no plano da narração-documento que então prevaleceria. (BOSI, 2006, p. 389)

As noções apresentadas nessa citação se encontram com maior ou menor modulação em parte dos LDP analisados, em alguns casos se aproximando da cópia direta. Percebe-se nela o destaque às questões sociais “enformadoras” de modos de se fazer literatura, condicionadoras de “novos estilos ficcionais marcados pela rudeza, pela captação direta dos fatos, enfim por uma retomada do naturalismo, bastante funcional no plano da narração-documento que então prevaleceria” (BOSI, 2006, p. 389). Recebe ênfase, portanto, esse aspecto do realismo que se volta às questões sociais, em detrimento do trabalho de construção estética necessário para uma visão da literatura também como forma. Bosi também faz uma distinção entre o realismo

“científico” e “impessoal” do século XIX e aquele praticado pelos romancistas de 30, que “apresentam uma visão crítica das relações sociais”⁸². Isso “daria à obra de Graciliano Ramos a grandeza severa de um testemunho e de um julgamento” (BOSI, 2013, p. 389).

Embora tenha sido uma das referências para grande parte dos LDP aqui analisados, há uma diferença instigante na classificação que alguns deles propõem para a produção romanesca da segunda fase – romance social e romance psicológico – e as ponderações de Bosi sobre essa questão. Para o pesquisador,

A costumeira triagem por tendências em torno dos tipos *romance social-regional/romance psicológico* ajuda só até certo ponto o historiador literário; passado esse limite didático vê-se que, além de ser precária em si mesma (pois regionais e psicológicas são obras-primas como *São Bernardo* e *Fogo Morto*), acaba não dando conta das diferenças internas que separam os principais romancistas situados em uma mesma faixa (BOSI, 2006, p. 390).

Se “ajuda só até certo ponto o historiador literário” talvez seja oportuno refletir sobre como poderia ajudar nas leituras de alunos da educação básica, o que exigiria uma investigação de outra ordem. Como considera insuficiente essa “distinção”, Bosi (2006) propõe a hipótese de classificação dos romances a partir da tensão entre o escritor e a sociedade, pautado na obra de Lucien Goldmann, observada em LDP, com maior ou menor grau de esclarecimento, e por isso sintetizada aqui. Partindo dessa perspectiva, Bosi classifica o romance brasileiro a partir de 30 em: a) romances de tensão mínima; b) romances de tensão crítica; c) romances de tensão interiorizada e; d) romances de tensão transfigurada (p. 392). Graciliano Ramos está todo classificado como romance de tensão crítica, em que, conforme Bosi, “o herói opõe-se e resiste agonicamente às pressões da natureza e do meio social, formule ou não em ideologias explícitas, o seu mal-estar permanente” (p. 392). Bosi afirma ainda que “Graciliano introjetou o seu não à miséria do cotidiano em *Angústia* depois de ter escrito o que chamamos de romance de tensão crítica” (p. 392) e que:

Nos romances em que a tensão atingiu o nível da crítica, os fatos assumem significação menos ‘ingênua’ e servem para revelar as graves lesões que a vida em sociedade produz no tecido da pessoa humana: logram por isso alcançar uma densidade moral e uma verdade histórica muito mais profunda. Há menor proliferação de tipos secundários e pitorescos: as figuras são tratadas em seu nexos dinâmico com a paisagem e a realidade socioeconômica (*Vidas Secas*, *São Bernardo*, de Graciliano Ramos), e é dessa relação que nasce o enredo. Passa-se do ‘tipo’ à expressão; e, embora sem intimismo, talha-se o caráter do protagonista. (BOSI, 2006, p. 393)

⁸² Essa comparação também foi verificada inclusive em solicitações nos LDP.

Conforme Bosi, Graciliano Ramos já estava consagrado como o maior romancista brasileiro depois de Machado de Assis já na década de 1940 (BOSI, 2006, p. 401). O pesquisador defende que o escritor “representa, em termos de romance moderno brasileiro, o ponto mais alto de tensão entre o eu do escritor e a sociedade que o formou” e que Graciliano “via em cada personagem a face angulosa da opressão e da dor”, sendo a matriz de cada obra sua uma ruptura (BOSI, 2006, p. 400-402).

Sobre a classificação da obra de GR como regionalista, Bosi afirma que parece

precária, se não falsa, a nota de regionalismo que se costuma dar a obras em tudo universais como *São Bernardo* e *Vidas Secas*. Nelas, a paisagem capta-se menos por descrições miúdas que por uma série de tomadas cortantes; e a natureza interessa ao romancista só enquanto propõe o momento da realidade hostil a que a personagem responderá como lutador em *São Bernardo*, retirante em *Vidas Secas*, assassino e suicida em Angústia. (BOSI, 2006, p. 402)

O caráter universal a que Bosi se refere na citação acima, apesar de mencionado em parte do *corpus*, apaga-se devido à configuração estrutural e discursiva dos LDP, já que, com exceção dos livros posteriores à BNCC (caso em que esse aspecto pode ser apagado por outro tipo de estrutura), todos os demais inserem a obra de GR na segunda fase modernista e sempre esclarecem, mesmo nos últimos LDP analisados, que faz parte do regionalismo. Especificamente sobre *São Bernardo*, permitimo-nos a longa citação já que, pelas observações realizadas, os dizeres do historiador se fazem presente de forma intensa nos LDP analisados:

Mas é em *São Bernardo* que o foco narrativo em primeira pessoa mostrará a sua verdadeira força na medida em que seria capaz de configurar o nível de consciência de um homem que, tendo conquistado a duras penas um lugar ao sol, absorveu na sua longa jornada toda a agressividade latente em um sistema de competição. Paulo Honório cresceu e afirmou-se no clima da posse, mas a sua união com a professorinha idealista da cidade vem a ser o único e decisivo malogro daquela posição de propriedade estendida a um ser humano. Tragédia do ciúme, no plano afetivo, e, ao mesmo tempo, romance do desencontro fatal entre o universo do ter e o universo do ser, *São Bernardo* ficará, na economia extrema de seus meios expressivos, como paradigma de romance psicológico e social da nossa literatura. Também aqui vira escritor o herói decaído a anti-herói depois do suicídio da mulher que a sua violência destruíra. O próprio ato de narrar está assim preso à frustração de base; e esta não é uma condição metafísica (como no pessimismo de Machado, de cadências schopenhauerianas), mas se estrutura em contextos bem determinados e assume as faces que esses contextos podem configurar. A relação aparece claramente no texto quando Paulo Honório se analisa: ‘Creio que nem sempre fui egoísta e brutal. A profissão é que me deu qualidades tão ruins. E a desconfiança que me aponta inimigos em toda a parte! A desconfiança é também consequência da profissão.’ Ou: ‘A culpa foi minha, ou antes, a culpa foi desta vida agreste que me deu uma alma agreste’. (BOSI, 2006, p. 403, grifos do autor)

O final da citação em que Paulo Honório reflete sobre sua condição é recorrentemente motivo para atividades nos LDP. Também sobre *VS*, os escritos de Bosi parecem ter norteado boa parte do que os LDP buscam utilizar como orientação para a leitura do romance:

A rejeição assume dimensões naturais, cósmicas, em *Vidas Secas*, a história de uma família de retirantes que vive em pleno agreste os sofrimentos da estiagem. É supérfluo repetir aqui o quanto o esforço de objetivação foi bem logrado nessa pequena obra-prima de sobriedade formal. *Vidas Secas* abre ao leitor o universo mental esgarçado e pobre de um homem, uma mulher, seus filhos e uma cachorra tangidos pela seca e pela opressão dos que podem mandar: o ‘dono’, o ‘soldado amarelo’... O narrador que, na aparência gramatical do romance de 3.^a pessoa, sumiu por trás das criaturas, na verdade apenas deslocou o ‘fatum’ do eu para a natureza e para o latifúndio, segunda natureza do Agreste. E o que havia de unitário nas obras anteriores, apoiadas no eixo de um protagonista, dispersa-se nesta em farrapos de idéias, no titubear das frases, nos ‘casulos de vida isolada que são os diversos capítulos’⁸³ enfim, na desagregação a que o meio arrasta os destinos inúteis de Fabiano, Sinhá Vitória, Baleia [...]. (BOSI, 2006, p. 403-404)

Bosi também destaca, do estilo de Graciliano, “a poupança verbal; a preferência dada aos nomes de coisas e, em conseqüência, o parco uso do adjetivo; a sintaxe clássica, em oposição ao à-vontade gramatical dos modernistas e, mesmo, dos outros prosadores do Nordeste” (BOSI, 2006, p. 404). Além disso, Bosi percebe influências da escrita do alagoano na literatura brasileira produzida depois, como em Milton Hatoum, Raduan Nassar, Carlos Sussekind. Para ele,

um certo ideal de prosa narrativa, refletida e compassada, que vem de Graciliano e chegou a Osman Lins, não é forçosamente fruto de um passado estético irreversível. Esse padrão resiste em meio aos cacos do mosaico pós-moderno e significa a vitalidade de um gosto literário sóbrio que não renuncia à mediação da sintaxe bem composta e do léxico preciso, sejam quais forem os graus de complexidade da sua mensagem. A ideia de arte como trabalho baqueou mas ainda não morreu. (BOSI, 2006, p. 437)

Além dos trabalhos de Candido e Bosi, acima referidos, um trabalho mais recente que sugere, entre outros aspectos, uma nova leitura para a obra de Graciliano Ramos é a que propõe Luís Bueno. Na introdução de *Uma história do romance de 30* (2015 [2005]), Bueno afirma que uma opção norteadora de sua escrita “foi a de nunca partir de generalizações diante das quais o texto pudesse aparecer como mero exemplo” (BUENO, 2015, p. 11). Partindo da leitura extensiva de obras publicadas na década de 1930, além de sua recepção imediata, Bueno afirma que:

⁸³ A expressão está em Rui Mourão, *Estruturas*, cit., p. 151. Nota de Bosi.

Esse procedimento pouco seletivo permitiu uma visão muito menos rígida do que a que prevalece em nossa história literária, em que normalmente se apresenta o período como do romance social regionalista. Toda esta história do romance de 30 procura mostrar como, no interior da década, há um movimento contínuo de um estado de dúvida – ainda herdeiro da influência do ceticismo de Anatole France - até outro estado de dúvida - este posterior ao grande debate político expresso numa forte polarização direita-esquerda, e às portas da Grande Guerra que, todos tinham certeza, decidiria a questão. O romance social ou proletário foi quantitativamente dominante na década, mas seu prestígio teve a tendência de diminuir a partir de um momento de auge em 1933. O romance psicológico, seu antagonista, ao contrário, foi menos numeroso, mas seu prestígio foi se consolidando com o correr dos anos. (BUENO, 2015, p. 15)

Aproximando-se dos propósitos deste trabalho, a leitura que Bueno propõe para a produção literária da época implica em um “novo” olhar sobre a obra de Graciliano, tomada pelo pesquisador como representativa das “mais complexas soluções”⁸⁴ do problema que “atravessa toda a década”, qual seja, “o da representação do outro [que] levou a diferentes soluções ideológicas e estéticas, que vão desde a simpatia sem qualquer questionamento até a recusa completa a integrar o outro na ficção” (BUENO, 2015, p. 16).

São três os aspectos que, conforme Bueno, colocaram o grupo de que Graciliano faz parte no centro da história por ele apresentada: 1) “eles produziram os textos mais bem acabados do período”; 2) “essas obras sintetizaram de maneira especialmente feliz os grandes problemas de seu tempo”; 3) “são autores cuja permanência se sente mais fortemente na ficção brasileira posterior” (BUENO, 2015, p. 16).

Sobre a aproximação/representação do outro, Bueno afirma que:

Junto com os ‘proletários’, outros marginalizados entrariam pela porta da frente na ficção brasileira: a criança, nos contos de Marques Rebelo; o adolescente, em Octávio de Faria; o homossexual, em *Mundos Mortos* do próprio Octávio de Faria e no *Moleque Ricardo*, de José Lins do Rego; o desequilibrado mental em Lúcio Cardoso e Cornélio Penna; a mulher, nos romances de Lúcia Miguel Pereira, Rachel de Queiroz, Cornélio Penna e Lúcio Cardoso. (BUENO, 2015, p. 23)

E assevera que “uma abertura desse tipo coloca para o intelectual, oriundo geralmente das classes médias ou de algum tipo de elite decaída, o problema de lidar com um outro” (BUENO, 2015, p. 23). É na busca pela representação do outro que Graciliano ganha destaque na história proposta por Luís Bueno, para quem, assim como para críticos anteriores, a obra se diferencia de suas contemporâneas:

É flagrante a diferença em relação a Graciliano Ramos, para quem o roceiro pobre é um outro, enigmático, impermeável. Não há solução fácil para uma tentativa de

⁸⁴ Com ela a obra de Cornélio Penna, Dyonélio Machado e Cyro dos Anjos.

incorporação dessa figura no campo da ficção. É lidando com o impasse, ao invés das soluções fáceis, que Graciliano vai criar *Vidas Secas*, elaborando uma linguagem, uma estrutura romanesca, uma constituição de narrador, um recorte de tempo, enfim, um verdadeiro gênero a se esgotar num único romance, em que narrador e criaturas se tocam mas não se identificam. Em grande medida, o impasse acontece porque, para a intelectualidade brasileira daquele momento, o pobre, a despeito de aparecer idealizado em certos aspectos, ainda é visto como um ser humano meio de segunda categoria, simples demais, incapaz de ter pensamentos demasiadamente complexos - lembre-se de que a crítica achou inverossímil que Paulo Honório fosse o sofisticado narrador de *S. Bernardo*. O que *Vidas Secas* faz é, com pretensão não envolvimento da voz que controla a narrativa, dar conta de uma riqueza humana de que essas pessoas seriam plenamente capazes. A solução genial de Graciliano Ramos é, portanto, a de não negar a incompatibilidade entre o intelectual e o proletário, mas trabalhar com ela e distanciar-se ao máximo para poder aproximar-se. Assumir o outro como outro para entendê-lo. (BUENO, 2015, p. 24)

É na última parte de seu trabalho que Bueno trata detidamente da obra romanesca de Graciliano Ramos. Em sua história do romance de 30, o autor retoma o ensaio de Candido já apresentado acima. Para Bueno,

Assim como Antonio Candido viu um fluxo contínuo na obra de Graciliano Ramos a partir do binômio ficção e confissão, é possível confirmar a existência desse fluxo contínuo exatamente a partir desse grande traço característico do romance de 30, que é sua abertura para o outro, com todos os problemas que ela implica. Assim, *Caetés* estaria numa ponta desse fluxo e *Angústia* na outra. *Vidas secas* integra esse fluxo na medida em que [...] consegue, com uma felicidade que chega a ser impressionante, inserir essa questão, que havia sido explorada como tema até *Angústia*, na tessitura estrutural da narrativa, sem sequer tocar diretamente nele enquanto tema no desenrolar da história. (BUENO, 2015, p. 605)

Conforme o autor, a característica da obra de Graciliano que o diferencia dos demais escritores de seu tempo é seu reconhecimento do outro como um outro:

não há em Graciliano confiança excessiva na simples simpatia. O outro é um mundo fascinante, mas praticamente indecifrável. É preciso fazer perguntas complicadas para atingi-lo minimamente. Não basta perguntar como o outro vive. Nem é tão difícil responder a uma pergunta dessas. [...]. É preciso também perguntar: como o outro pensa? Como o outro se vê e como me vê? (BUENO, 2015, p. 605-606)

É a partir desses pressupostos que Bueno defende que “*Caetés* é uma ponta no fluxo da obra de Graciliano Ramos justamente porque João Valério é o mais organicamente autocentrado de todos os seus heróis autocentrados” (BUENO, 2015, p. 606), ideia sintetizada no título da seção: “Acima do outro: *Caetés*”.

Em *São Bernardo* há uma mudança nessa relação com o outro. Bueno concorda com Rui Mourão e João Luiz Lafeté, para os quais “o primeiro elemento que ressalta na leitura de *S. Bernardo* é a personalidade forte, dominadora de seu narrador”, considerando, assim, que o

personagem-narrador se preocuparia “muito pouco com o outro, mal vendo-o, ou, dizendo de outro modo, vendo-o apenas em função de si mesmo” (BUENO, 2015, p. 606-607). Aqui ressoa a ideia de Candido de que tudo em *SB* é seco porque o personagem-narrador é seco.

Bueno defende que Paulo Honório se reconheceria no outro (Casimiro) porque este faz parte do mesmo sistema, coerente para o narrador, “afinal, para haver um pólo superior é preciso haver o outro, onde se concentram os sujeitos inferiores. Por isso mesmo, Paulo declara que a única pessoa que o compreende é Casimiro” (BUENO, 2015, p. 610-611).

A impossibilidade, para Paulo Honório, de “apagar o outro de forma tão absoluta” (como ocorre para o protagonista de *Caetés*), “se transforma no centro nuclear de todo o romance” (BUENO, 2015, p. 611). Madalena, pertencente a outro sistema, incoerente para o narrador, torna-se, na leitura proposta por Bueno, um outro inapagável:

A relação com Madalena fugira ao seu controle. Mas não é só isso. Desde o princípio, ela representara para Paulo Honório um tipo de outro inapagável – e tudo indica que o desejo de incorporá-la ao invés de submetê-la estivesse nele, como mais uma manifestação de que em seu ser monolítico havia uma brecha para o outro. Logo depois da primeira briga, o leitor se surpreende ao ver um Paulo Honório que utiliza um ‘nós’ para se referir às suas conquistas, àquilo que ele possui: ‘Quer que lhe diga? Comecei a vida com cem mil-réis alheios. Cem mil-réis, sim senhora. Pois estiraram como borracha. Tudo quanto possuímos vem desses cem mil-réis que o ladrão do Pereira me emprestou. Usura de judeu, cinco por cento ao mês’ (p. 105). (BUENO, 2015, p. 613, grifo nosso)

Ainda conforme Bueno, a própria construção da narrativa seria uma tentativa de dispensar o outro, já que Paulo Honório, falhada a primeira tentativa de envolver outras pessoas em sua empresa “literária”, segue seu percurso sozinho. E toda sua vida é contada linearmente até a primeira briga com Madalena: “A única perturbação dessa ordem se dá no capítulo 19, que se afasta da história que se quer narrar para trazer de volta ao primeiro plano o momento da escrita do livro”. Bueno destaca a importância estrutural desse capítulo no romance como elemento formal representativo de uma mudança de sentido na narrativa (BUENO, 2015, p. 616).

Assim Bueno propõe uma outra leitura da (in)coerência relacionada à qualidade narrativa de Paulo Honório:

De toda maneira, o projeto de reação à invasão do outro pela literatura estava condenado desde o princípio, sem que Paulo Honório pudesse perceber. Na verdade, ele deseja mostrar que mesmo no campo do outro – e do mais desprezível dos outros, o intelectual – ele pode obter resultados muito bons e se reequilibrar face quem o havia colocado em xeque. E um resquício dessa confiança se conserva até o capítulo final do romance, fazendo-o julgar positivamente sua obra: ‘Magra, de acordo, mas em momentos de otimismo suponho que há nela pedaços melhores que a literatura do

Gondim' (p. 182). Esse era seu intento inicial: impor-se sobre o outro ao qual Madalena estava identificada e colocar-se acima dele, apagando-o. O que ele não nota é que o fato em si de utilizar para se impor algo que vale para o outro, e não para ele, já representa uma tácita aceitação dos valores do outro. Assim, a escrita, que pretende ser uma volta por cima, já nasce como uma rendição. (BUENO, 2015, p. 617-618)

Bueno ressalta, no entanto, que, ainda que esse outro surja como problema para Paulo Honório, é importante evitar exageros. Mesmo quando Paulo Honório imagina, ao final da narrativa, uma felicidade possível para si mesmo, ainda o faz dentro do único sistema que é capaz de conceber: “um mundo dividido em dominadores e dominados” (BUENO, 2015, p. 618). Para Bueno, a aproximação de Paulo Honório em relação ao outro é limitada porque “em nenhum momento passa por suas cogitações qualquer tentativa de inverter o ponto de vista e imaginar como o outro o vê” (BUENO, 2015, p. 619).

Dando continuidade à sua argumentação sobre os romances, Bueno afirma que “em Graciliano Ramos a psicologia não se separa da vida social, e em *Angústia* fica muito claro o quanto há de recalque social na crise psicológica que leva Luís da Silva a matar Julião Tavares” (BUENO, 2015, p. 621-622). Conforme o crítico, Graciliano

certamente percebia que o projeto de *Angústia* exigia uma prosa diferente da de S. Bernardo, por exemplo. Pensando os romances nessa linha que se propõe aqui, em *S. Bernardo* o eu, de uma forma ou de outra, mantém o controle da situação, evitando cair de vez no impasse que é encarar o outro. Em *Angústia* não. *Angústia* é o impasse. (BUENO, 2015, p. 622)

Se, em *São Bernardo*, Paulo Honório se sente ajustado ao sistema, o mesmo não ocorre a Luís da Silva, que encontra alguma tranquilidade ao se colocar “diante do outro”:

[...] para Luís da Silva a tranquilidade significa assumir uma posição de espectador [...]. Ele se converte numa espécie de *voyeur*. E, de fato, todo o tempo em que está em casa ele dedica à observação dos outros. Interage pouco com os vizinhos, mas sabe tudo o que acontece porque a tudo assiste. (BUENO, 2015, p. 624)

A comparação entre os protagonistas dos dois romances, além de contribuir para a construção argumentativa de Bueno, também lança luz a leituras possíveis sobre Paulo Honório:

Paulo Honório permanece na sua ordem e pode tentar pelo menos se afastar do outro, desistindo de suas conquistas, quando ele aflora através de Madalena. Para ele, matar Mendonça fora rendoso porque ambos operavam dentro de uma ordem que está em pleno vigor. Para Luís da Silva, no entanto, absolutamente todos são o outro, tão inacessíveis e tão inapagáveis quanto foi Madalena para Paulo Honório. Se procurarmos em quem Luís da Silva encontra um irmão, sairemos de mãos abanando. O mesmo não há, só o outro. (BUENO, 2015, p. 636)

Para Bueno, “com *Angústia*, a obra de Graciliano chega a um ponto máximo de exploração psicológica do problema da relação com o outro” (BUENO, 2015, p. 641). E sintetiza sua apreciação da obra de Graciliano até aqui:

Da felicidade de João Valério, cuja psicologia de fato mesquinha permitiu-lhe uma fusão entre os valores da comunidade em que se vivia e seus próprios anseios pessoais, à infelicidade irremediável de Luís da Silva, que nem sequer sabe ao certo a que comunidade pertence, passando pela felicidade transitória de Paulo Honório, destruída quando percebe haver descompasso entre seus desejos e valores sociais que ele até certa altura ignorou, Graciliano Ramos, através do conflito com o outro, empreendeu a mais bem acabada fusão entre vida íntima e vida social que o romance de 30 foi capaz de urdir - e talvez em toda tradição do romance brasileiro apenas Machado de Assis tenha construído monumento literário comparável, nesse sentido, ao seu⁸⁵. (BUENO, 2015, p. 641)

Vidas secas (“O romance do outro”) é visto por Bueno como a efetivação do problema do outro na estrutura da narrativa:

neste último romance de Graciliano, a problemática de um conflito entre um eu e um outro passa para o problema da representação que se pode fazer de um outro pela literatura - transfere-se de todo para a estrutura narrativa em si -, saindo completamente da esfera da tematização dos conflitos. (BUENO, 2015, p. 641-642)

Bueno trata da ideia de “romance desmontável” atribuída a *Vidas secas* desde a resenha de Lúcia Miguel Pereira e reiterada, com ou sem nuances, por críticos posteriores. Partindo das indagações de Pereira (“Será um romance? É antes uma série de quadros, de gravuras em madeira, talhadas com precisão e firmeza”), Bueno passa pela avaliação de Letícia Malard, para quem “a justaposição dos quadros [...] acentua o primarismo das personagens [...], sua ignorância ao perceber parcelas de realidade deformada” (BUENO, 2015, p. 645). Bueno discorda dos resultados obtidos por Malard, considerando que, ao contrário do que a autora pretendia defender, seu ensaio acaba revelando que “*Vidas Secas* não é romance desmontável, uma vez que, para desmontá-lo, precisamos atender a tantas restrições que o que sobra é o romance inteiro, tal qual foi publicado” (BUENO, 2015, p. 646).

Ao analisar, também, os escritos de Fernando Cristóvão, Bueno refuta a ideia de que *VS* seja romance desmontável, que, para ele, “nasce muito mais da observação das condições em que o autor produziu o livro e de como o colocou no mercado do que de uma análise de sua

⁸⁵ A comparação com Machado de Assis é recorrente entre os críticos e também aparece nos LDP.

estrutura”⁸⁶ (BUENO, 2015, p. 648). Bueno então propõe outro tipo de análise para essa questão:

Se a leitura de *Vidas Secas* evidencia que um capítulo não dá seqüência imediata ao capítulo anterior, por outro lado também evidencia um ritmo geral da narrativa que nos deixa uma forte impressão de unidade. Ou seja, embora não haja propriamente uma *contigüidade* entre os capítulos, há uma continuidade que garante a unidade do romance e que vai além de simples referências que um capítulo faz aos outros. (BUENO, 2015, p.649, grifos do autor)

Fernando Cristóvão afirma que o livro se dividiria em duas partes, Bueno propõe que há, em *VS*, “um movimento da escassez ou insegurança para satisfação ou segurança e, posteriormente, o movimento oposto, da satisfação para a escassez” (BUENO, 2015, p. 650). Ora, esse movimento já desconstruiria a ideia de romance desmontável.

Outro argumento utilizado pelos que sugeriram que ser desmontável era uma questão da estrutura do romance é o de que os episódios de *VS* possam ser vistos como simultâneos, implicando numa ausência de delimitações temporais. Quanto a isso, Bueno identifica, no capítulo “O soldado amarelo” uma menção à passagem do tempo:

Não há espaço para dúvida aí: o narrador faz um corte linear no desenho circular que o tempo assume nas linhas gerais do romance. Essa é a única menção clara ao tempo decorrido entre as ações narradas, mas é suficiente para, aliada ao fato de as lembranças das personagens só recuperarem ações ocorridas em capítulos anteriores àqueles em que a lembrança se dá, nos permitir dizer que tudo que se passa entre ‘Cadeia’ e ‘O Soldado Amarelo’ ocorre no período de um ano e nos é apresentado em ordem cronológica. (BUENO, 2015, p. 650)

Partindo de uma relação especular entre o capítulo inicial e final (ideia já defendida, em outros termos, por Candido), Bueno observa a mesma correlação entre os demais capítulos:

um capítulo responde ao outro, descrevendo um movimento que se desenha seqüencialmente no livro como um todo. Uma leitura feita em qualquer outra ordem destruirá esse movimento e romperá uma unidade elaborada de forma sutil, mas sempre identificável. É por isso que se pode dizer que *Vidas Secas* é um romance cuidadosamente montado, a partir de peças fabricadas com perfeição. Aparentemente perfeitas em si mesmas, essas peças compõem uma arquitetura tão precisa que qualquer mudança no arranjo produzirá alguma coisa que não é *Vidas Secas*. Portanto,

⁸⁶ Por questões financeiras, Graciliano Ramos publicou alguns capítulos iniciais (“Baleia”, “Sinha Vitória” e Cadeia) do que constituiria *Vidas secas*, sinalizando tratar-se de projeto maior só com a publicação de “Cadeia”. No entanto, no momento dessa publicação, dezembro de 1937, o romance todo já havia sido escrito – conforme o próprio escritor em carta a João Condé, havia encerrado o último capítulo em outubro de 1937 (BUENO, 2015, p. 648-649). A primeira publicação de *Vidas secas* é de março de 1938. Tendo em vista o ambiente literário brasileiro daquele momento, Bueno considera que “era mais do que natural que as condições de produção e ‘venda’ do romance deixassem forte impressão naqueles que leram *Vidas Secas* no primeiro momento e, portanto, dirigissem sua leitura. Acima de tudo, estão na base da formulação de Rubem Braga” (BUENO, 2015, p. 649).

não é possível considerá-lo desmontável - a menos que se chame de desmontável aquele relógio que o menino curioso abre, remonta e que continua funcionando por alguns minutos, apesar das peças que sobraram, dando a falsa impressão de que não há tantos segredos assim na arte da relojoaria. (BUENO, 2015, p.658)

Buena parte da proposta de Frederick G. Williams (1973) para aprofundar sua leitura da relação especular entre os capítulos. Conforme Bueno, Williams pressupõe que: 1) O livro reproduz a forma cíclica da seca e das chuvas torrenciais na qual a ideia do inalterável é básica; 2) Há três tipos de capítulos no romance referentes as três formas de acesso que o autor tem para representar o mundo do sertanejo: capítulos que são episódios; capítulos que são situações; e capítulos que são monólogos interiores. O autor critica a proposta de Williams, considerando que o pensamento se apresenta muito rigidamente. Para ele, a proposta de Williams se conserva válida “se pensarmos em termos de tendência, o que é natural, pois se os pares de capítulos são especulares, faz sentido que o método narrativo se repita” (BUENO, 2015, p. 658-659). Bueno chama a atenção para o fato de *VS* ser mais do que o retrato fiel de uma realidade:

O outro pressuposto, de que a estrutura circular remete diretamente ao ciclo da seca, é redutor porque transforma a representação fiel da realidade, o realismo como ele o chama, no grande objetivo de *Vidas Secas*. O sentido acanhado do livro seria o de retratar a vida dos sertanejos de modo a mostrar sua dignidade humana. E Graciliano faz isso, é claro, mas faz mais do que isso. Além do mais, quando associa o ciclo natural a uma inalterabilidade do destino das pessoas, Williams chega perto de atribuir um caráter fatalista, quase determinista, a *Vidas Secas*, que é um livro do seu tempo, e lida com o fracasso, é inegável, mas não em termos de um inalterável absoluto. (BUENO, 2015, p. 659)

A representação do outro é, para Bueno, como já apontamos acima, a chave para a compreensão do romance de 30. A obra de Graciliano encontraria seu ápice quanto a esse aspecto em *Vidas secas*:

É no impasse da representação do outro que encontraremos o sentido da estrutura global de *Vidas Secas* [...]. Ao invés de aproximar-se do outro - o que, como já se viu, leva a uma redução, como a que se operou em *Capitães da Areia*, em que o proletário é dirigido pelo intelectual - a solução seria a de assumir integralmente a separação. Para preservar o outro e ao mesmo tempo evitar a falsa simpatia, é preciso representá-lo como outro mesmo, distante como todo outro é em *Angústia*. O desafio seria construir um discurso em que as duas vozes ecoassem independentemente. E o caráter absolutamente único de *Vidas Secas* vem exatamente daí: em todos os seus níveis de organização, as duas vozes convivem, construindo uma substância única, mas na qual se pode identificar os dois elementos que a formam. (BUENO, 2015, p. 659-660)

Como também afirma Rui Mourão, para Bueno a voz do narrador é centralizadora:

De fato, há uma voz narrativa que tudo comanda que [...] dirige seu olhar ao outro. Há um eu - que não precisa ser identificado com o autor - que olha para um outro, e o faz com seus próprios olhos e com seu próprio discurso. Por outro lado, esse discurso, se é centralizador, é também flexível, construindo-se em diversas modalidades. Assim, a voz do narrador, o discurso indireto, pode muito bem dar corpo, pelo discurso indireto livre, à voz do outro. (BUENO, 2015, p. 660)

Como se vê, e não poderia ser diferente na tese defendida pelo crítico, é a análise minuciosa de aspectos formais – narrador e modalidades discursivas, até aqui – que possibilita que o pesquisador chegue a determinada leitura da obra. Bueno menciona ainda possibilidades de aprofundamento na classificação do discurso indireto livre, conforme propõe Fábio Freixeiro, evidenciando que “o narrador se coloca de forma a dar vazão ao discurso do outro ao invés de atribuir-lhe um discurso” (BUENO, 2015, p. 660). Após ilustrar a questão da força do discurso indireto livre no romance, Bueno afirma que:

O entrelaçamento das diversas modalidades discursivas é constante e permite ao narrador que se constitua como um eu que, não obstante se mantenha íntegro, se misture a um outro que também permanece isolado e inteiro. É como se, para ver de fato o outro, fosse preciso ser-se tão integralmente um eu que, em contrapartida, se figurasse um outro de maneira a ele também ser-se integralmente, de tal forma que, ao final da operação, um outro íntegro, não reduzido ao eu, finalmente surgisse para ser visto. (BUENO, 2015, p. 661)

Essa “integridade” desses “outros” também se verifica, para o autor, em relação ao tempo. Haveria um tempo cíclico, conforme Williams já apontara, vinculado à natureza, que seria a representação direta da vida do sertanejo. Por outro lado, também se notaria a existência de um tempo linear, ligado à civilização, constituindo uma abstração que registraria “unidades lineares de tempo, como os anos” (BUENO, 2015, p. 661-662). “Ora, se *Vidas Secas* de fato faz aquela complexa mistura-separação de um eu e de um outro, é preciso que essas duas noções de tempo de alguma maneira participem da construção do romance” (BUENO, 2015, p. 662).

A marcação de tempo – “um ano” – no capítulo “O soldado amarelo” é o princípio da análise especular proposta por Bueno e concretiza a inserção de uma concepção abstrata (civilizada) de tempo em uma representação circular que ficaria “fora do ano recortado”:

Como não poderia deixar de ser, o período escolhido é estratégico e, ao mesmo tempo que se contagia do movimento circular ao nos mostrar a passagem da carência para a satisfação e daí o retorno à carência, repensa o universo do outro em confronto com o seu próprio, de forma a evidenciar o quanto há de carência nele. (BUENO, 2015, p. 662)

A análise leva Bueno a concluir que *Vidas secas* “não é um romance da seca” (p. 662), já que a proximidade da natureza não é “fator limitante na vida dos homens” em si mesma, “mas porque pode ser instrumentalizada pela exploração econômica” (p. 662). Para o pesquisador, “as vidas são secas - e não a terra. O ambiente em que circulam os personagens não é o de seca - com a exceção óbvia do capítulo inicial. Por incrível que possa parecer, a maior parte do enredo se passa em tempos de fartura” (BUENO, 2015, p. 662). E o pesquisador acrescenta que “aquelas pessoas podem até estar condenadas à miséria, mas isso, dentro do romance, não tem nada a ver com o ciclo natural da seca e da chuva” (BUENO, 2015, p. 663).

Dentro de sua proposta para uma história do romance de 30, Bueno renovou o olhar sobre a obra de Graciliano Ramos, em especial no que diz respeito a *Vidas secas*. Para o autor:

Com *Vidas Secas*, Graciliano Ramos deu um xeque-mate no romance proletário, deixando a nu as suas limitações, ao mesmo tempo que o elevou a um grau de realização que jamais seria alcançado de novo. Sem deixar de ser romance engajado, o livro é a demonstração cabal de que a fatura artística pode servir para impulsionar o conteúdo político de uma obra, mas o contrário é muito difícil de acontecer. Dentro do horizonte ideológico de toda essa geração de escritores, ninguém conseguiria dar uma resposta tão completa ao problema da arte que se quer fator atuante no seu tempo. Ninguém figuraria o outro de uma forma tão complexa no plano do pensamento e ao mesmo tempo tão orgânica no plano da arte, porque ninguém fora capaz de preservar o outro como outro, com toda sua complexidade e com suas razões, e assim, nessa inteireza, interessar-se por ele. Precisaríamos de uma visão sobre o homem pobre brasileiro construída noutro horizonte mental para que surgisse, com Guimarães Rosa, outra solução estética eficaz para a figuração do outro dentro da ficção brasileira. (BUENO, 2015, p. 664)

Vimos, portanto, que vários elementos da narrativa são caros aos críticos/historiadores da literatura ao tratarem da obra de GR. Dentre eles, podemos destacar as referências à construção da personagem, elementos espaciais, de tempo, dos narradores, das modalidades discursivas, o estilo “seco” do escritor. Em Bosi (2006), vimos o contraponto na literatura também anterior e posterior à produção de Graciliano. Nos textos dos três críticos, as comparações também ocorrem em relação aos seus contemporâneos. Ou seja: a construção da crítica especializada realiza um movimento de análise que considera o texto em si e outros textos literários, contemporâneos ou não ao texto analisado, além dos dispositivos teóricos que acionam. Também é possível sintetizar a leitura proposta por Bueno como ancorada na observação de três elementos principais de construção estética em *VS*: o narrador, as modalidades discursivas e o tempo.

Tendo em vista que a crítica se vale de elementos estético/formais para propor leituras das obras de GR e que os LDP se valem desse tipo de leitura específica na composição de suas próprias propostas de leitura em ambiente escolar, foram selecionadas sequências que

indicassem a referência a esses elementos nos materiais, organizadas por elemento enfatizado (narrador, tempo, espaço, modalidades discursivas etc.). Direcionadores, enquadreadores e solicitações foram identificados, mas constituem, nessa parte do trabalho, um conjunto que caracteriza cada um dos elementos selecionados para análise. Assim, organizamos a seção seguinte não pela análise de atividades em conjunto, mas por elemento estético abordado.

2.3 A ESCOLARIZAÇÃO DA OBRA DE GRACILIANO RAMOS: ELEMENTOS ESTÉTICO-FORMAIS

Com a apresentação geral do *corpus* (seção 1.4), espera-se já se ter sugerido que os LDP apresentam confluências significativas com as leituras da crítica literária propostas para a obra de Graciliano Ramos, o que esperamos ter sido reiterado com o que foi apresentado na seção 2.2. Os objetivos da recensão crítica anteriormente apresentada foram constatar essa comunicação, essa constituição de vozes, com a síntese das principais avaliações críticas feitas por Candido (2012) e Bosi (2006), bem como com a apresentação de uma leitura um pouco mais recente (BUENO, 2015), a nosso ver bastante iluminadora⁸⁷, tomar conhecimento de leituras propostas como pertinentes. Cada um, a seu modo, esses três críticos enfatizam a importância das questões formais para a construção da obra literária de Graciliano e realizam comparações entre as obras analisadas e outras da tradição literária. Retomamos, assim, a questão norteadora desta investigação: “Como livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio abordam os recursos estético-formais da obra de Graciliano Ramos?”.

Como já informamos, nossa investigação, pautando-se no que Dionísio (2000) propõe como categorias para a observação dos LDP em sua constituição básica – antologia e atividades –, recorreu à seleção de enquadreadores e solicitações que tratassem de aspectos formais recorrentes no discurso pedagógico sobre os textos literários: narrador, espaço, tempo, personagens, modalidade discursiva, estilo etc. Antes, então, de analisarmos as atividades em uma visão orgânica, em uma amostra caso a caso, no que se aproximam ou adentram o texto literário se valendo de aspectos formais, apresentamos nossa verificação da presença desses

⁸⁷ Em depoimento no Simpósio “Graciliano Ramos: 75 anos do livro *Angústia*”, Candido refere-se ao livro de Bueno nos seguintes termos: A bibliografia sobre Graciliano Ramos hoje é enorme [...]. Quero lembrar dois livros que li recentemente e que são interessantes para a linha de argumentação que eu desenvolvi aqui. Um é um livro de Luís Bueno que se chama *Uma história do romance de 30*, que é muito interessante porque pega todo esse extraordinário período de que eu falei e lá Graciliano Ramos tem o lugar dele”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=p3r-dY-0Ows> (Transcrição livre de 35:42 a 36:37). Último acesso em 03 jan 2023.

aspectos num corte longitudinal, observando, historicamente, como cada um deles foi aparecendo em cada LDP na sequência observada. Também como já expomos, optamos por analisar excertos dos textos expositivos como “direcionadores” das leituras possíveis nos LDP.

Buscamos selecionar para a análise tudo o que pudesse direcionar a leitura em maior ou menor grau a partir da referência aos elementos formais, excluindo o que levasse a interpretações voltadas ao conteúdo que não enfatizassem o caráter de construção da narrativa. Seções que tratassem da segunda fase modernista e de GR foram estudadas e, a princípio, toda frase que indicava referência a um elemento formal foi selecionada. As sequências selecionadas foram denominadas, conforme explicitado no capítulo 1, como direcionadores (D), enquadreadores (E) ou solicitações (S). Assim, nesta seção, numeramos os excertos tomados como exemplos na sequência em que aparecerem neste texto e indicamos sua classificação conforme já foi explicitado⁸⁸. A partir desta seção, os LDP referidos serão denominados conforme um código, já apresentado no quadro do *corpus*, e não mais com referências nominais aos autores ou títulos das obras. Os excertos (direcionadores, enquadreadores e solicitações) serão apresentados em fonte 11, com recuo de 2 cm, visando destacá-los do corpo do texto e favorecer a fluidez da leitura.

A análise proposta visa verificar, também, a diminuição, o aumento ou a continuidade de valorização dos elementos abordados na sequência histórica. Consideramos que a maior ocorrência de enquadreadores e, especialmente, de solicitações possivelmente indique maior valorização do elemento formal acionado porque mais diretamente relacionados às atitudes de leitura do que os direcionadores. Isso também a depender do grau de controle manifestado.

Os elementos formais mais enfatizados pela crítica apresentada neste trabalho foram o narrador, as modalidades discursivas, o tempo, a estrutura dos romances. Outros elementos também constituem parte da construção das análises: personagens, espaço, estilo (linguagem). Dado nosso interesse em caracterizar a abordagem da forma da obra de GR num recorte histórico, observamos a constituição dos LDP (antologia e discurso sobre a antologia (DIONÍSIO, 2000)) propondo uma primeira parte do segundo movimento descritivo-analítico (a segunda parte será a observação apenas das sinopses e atividades).

A observação foi organizada, nesta análise, por elementos que pudessem ser considerados a partir do que Hansen (2005) propõe como aspectos observáveis ou necessários

88 Nos casos em que um exemplo continha mais de uma frase, cada uma foi classificada. No caso do reconhecimento de enquadreadores intercalados em solicitações, a frase foi identificada apenas como solicitação e o enquadreador foi identificado na análise, se necessário. Quando o mesmo excerto foi usado para ilustrar diferentes aspectos, o número com que foi identificado na primeira vez foi mantido nas posteriores.

para leituras literárias pertinentes, seja na indicação de protocolos de leitura próprios dos estilos e gêneros, seja como potenciais reveladores do artifício da ficção. Assim, na confluência de nossa pergunta de pesquisa com esses elementos, os dados que a princípio foram destacados dos LDP como possíveis referências a aspectos formais (desde afirmações abstratas ou superficiais até as potencialmente capazes de configurar o reconhecimento do artifício (HANSEN, 2005)), foram organizados e os apresentamos já com a classificação proposta a partir de Dionísio (2000), com as configurações já esclarecidas (direcionadores, enquadradores e solicitações).

Primeiramente, apresentamos como se configuraram nos LDP as referências aos estilos de época e ao estilo de Graciliano Ramos. Em um *corpus* notadamente organizado, em sua maioria, pela cronologia de períodos literários e orientado pela historiografia, esperava-se que informações de caráter estético generalizantes fizessem parte das observações capazes de direcionar o olhar sobre os textos literários a serem lidos. Consideramos que, se alguém lê ou aprende que o romance de 30 usou técnicas narrativas determinadas para materializar suas propostas de retrato do Brasil, e o fez sobre o homem brasileiro de determinada região, com valorização da “língua brasileira”, antes da leitura de um excerto literário, e, se tem a informação de que esse excerto constitui parte de uma obra “classificada” naquele determinado tipo de romance, sua leitura do excerto estará, possivelmente, condicionada por essas informações, e, tendo em vista, ainda, o modo como tradicionalmente a leitura de literatura tem se conformado, é compreensível que busque ou possa buscar essas características nos textos literários dados a ler. Essa atenção a essas características, talvez excessiva em alguns casos, considerada inadequada por vários pesquisadores, parece ser recorrente nos LDP analisados, em especial até o PNLD/2018.

Tratar de períodos literários se relaciona ao reconhecimento de que a evolução literária possa ser “fracionada”. Conforme Reis (1997) “isso implica que, de forma algo artificial, destaquemos do fluir da evolução literária entidades relativamente coesas que só por razões pedagógicas podem ser isoladas do devir em que se integram” (REIS, 1997, p. 409). O autor ainda afirma que o aparecimento, sequência e desaparecimento dos períodos resultam “de uma interação periodológica que [...] não pode dissociar-se obviamente de outros fenômenos culturais” (REIS, 1997, p. 412). Os LDP analisados, em sua maioria, tendo seu conteúdo literário organizado pela historiografia, também revela aspectos estético-formais entre as características indicadas como predominantes num conjunto de obras, apresentando cronologias de fatos sociais e estabelecendo também diálogos com outros períodos.

As referências aos períodos literários, notadamente predominantes em direcionadores, informam aspectos estéticos-formais sobre o estilo de época a que se associa GR, ao “estilo” imediatamente anterior, ou seja, à primeira fase modernista, ao Realismo e ao Naturalismo, e ao estilo romântico.

Todos os LDP anteriores ao PNLEM tratam de algum aspecto formal de algum estilo de época enquanto nove (de quatorze) dos posteriores o fazem. Em algumas ocasiões, são referências “abstratas”, sempre vinculadas, obviamente, à historiografia e à tradição literária, com a função de caracterizar o período, como se vê nos exemplos:

[1] (D) É por esse motivo que a crítica considera esse período como a *fase de construção* do Modernismo, pois aquela atitude iconoclasta, agressiva, cedeu lugar a uma produção mais séria e preocupada em criar e não em destruir” (LDP1/1975, p. 171, grifos do autor).

[2] (D) A característica marcante desse 2.º momento foi o *desenvolvimento do romance*, surgindo um grupo de excelentes prosadores que, adotando o Brasil como tema central de suas obras, criaram um amplo painel crítico de nossa realidade (LDP1/1975, p. 172, grifos do autor).

[3] (D) A primeira fase do Modernismo, iconoclasta e experimental, preparou o caminho para este segundo momento. (D) A nova maneira de expressão, o novo código literário, até então considerado como excentricidade, vai amadurecendo aos poucos e ganhando equilíbrio, de maneira que, ao começar a nova década, já é aceito pelo público, ficando definitivamente incorporado à arte brasileira (LDP4/1982, p. 209).

Nos exemplos acima, informações abstratas, que revelam uma avaliação de conjunto, propõem características dos estilos de época. Enfatizamos o caráter abstrato das informações, já que parecem fazer sentido, possivelmente, apenas aos conhecedores de uma tradição literária. Afinal, compreender e empreender leituras pertinentes a partir da informação de que houve o “desenvolvimento do romance” no segundo momento modernista exigiria conhecimentos da produção romanesca anterior ao período. Revelador de uma característica marcante para a crítica literária (espera-se que um crítico tenha conhecimentos da tradição em que o texto que avalia está inserido), isso também indica um pressuposto da comunidade escolar de leitores: o princípio de acumulação de conhecimentos de historiografia literária que, se não se efetiva, ao menos se apresenta como desejável nos LDP nos quais a cronologia de períodos literários constitui a linha organizadora dos conteúdos.

Se em [1] e [3] há o reforço de características da primeira fase com a qual as obras da segunda fase dialogariam, muitas vezes em “oposição”, no exemplo [2] há a revelação de uma preocupação e um propósito da produção especificamente do segundo momento modernista, como também nos seguintes exemplos:

[4] (D) Desse modo temos o que se poderia chamar de literatura regionalista moderna, que se destacou pela revelação de graves problemas regionais e, no plano estético, pelo aprimoramento da técnica e linguagem romanescas (LDP1/1975, p. 172).

[5] (S) Pode-se explicar a sobriedade na adjetivação do autor em adequar a linguagem às circunstâncias em que se desenvolve a ação, ou isso é uma característica do romance modernista? (LDP2/1976, p. 61).

[6] (D) E, finalmente, o momento maior da ficção de 1930 dá-se com o advento do romance nordestino, que correspondeu como nenhum outro aos anseios de liberdade temática e vigor estilístico (LDP7/1990, p. 117).⁸⁹

Em outras situações, as proposições sobre a segunda fase do Modernismo aparecem em relação/comparação com outros períodos ou estilos. A primeira fase modernista é a mais evocada, como é possível observar nos trechos citados acima, e também em exemplos como:

[7] A forma de expressão introduzida pelos modernistas ganha equilíbrio, tornando-se cada vez mais uma “ferramenta” de pesquisa da realidade nacional (LDP4/1982, p. 209).

[8] (D) Muitas das conquistas modernistas da primeira fase ajudaram a tarefa dos ficcionistas deste segundo período: a aproximação da linguagem literária à fala brasileira e a incorporação dos neologismos e regionalismos são duas delas (LDP4/1982, p. 210).

[9] (D) A literatura da década de 20 estava preocupada em demolir os padrões estéticos ultrapassados. (D) A década seguinte, no entanto, assistirá a uma fase de construção e amadurecimento literários, com a criação do romance regionalista (LDP6/1985, p. 84).

[10] (D) A Semana de Arte Moderna, em 1922, fez brotar um período de profundas renovações na literatura brasileira. (D) A prosa [...] rompe com uma forma tradicional de

⁸⁹ Texto idêntico em (LD10/1995, p. 345).

“contar histórias” e abre caminho para uma nova forma de ler e narrar o cotidiano brasileiro, criando uma técnica calcada na linguagem cinematográfica, que apresenta a realidade em fragmentos breves e incisivos (LDP7/1990, p. 116).⁹⁰

Os estilos literários do final do século XIX também aparecem como contraponto para a observação da produção ficcional da segunda fase modernista. Sendo o estilo também denominado neorrealismo, a presença da expressão por si só indica uma relação com um elemento anterior. Os movimentos realista e naturalista são, assim, retomados em alguns LDP (LDP2/1976; LDP5/1983; LDP7/1990; LDP11/2000; LDP12/2000), dos quais se destacam os exemplos seguintes:

[11] (S) Compare o texto anterior com o de Aluísio Azevedo, à página 173. (S) Quais as diferenças mais marcantes entre a linguagem dos dois textos, do ponto de vista da criação literária? (S) Em que medida essa diferença caracteriza o Realismo, como escola literária, e o realismo, característica da prosa modernista? (S) Do ponto de vista da intervenção do autor, que diferença se nota entre a narrativa do Realismo e a narrativa realista, no Modernismo? (LDP2/1976, p. 61).

[12] (D) O romance desenvolveu-se em várias direções: romances *intimistas* e *psicológicos*, como os de Lúcio Cardoso, Cornélio Pena e Cyro dos Anjos, entre outros; romances de *temática social urbana*, como os de Dyonélio Machado, Érico Veríssimo, Marques Rebelo, Otávio de Faria e outros; e o *romance social nordestino*, <de tendência neo-realista>, que marcou definitivamente a prosa desse período (LDP5/1983, p. 151, grifos do autor).

[13] (S) Em que romance do período realista/naturalista se observa mecanismo semelhante, ou seja, o personagem-narrador escreve para recompor o passado e tentar libertar-se de seus fantasmas? (LDP11/2000, p. 207).

Assim, majoritariamente presentes na forma de direcionadores (em dez LDP, enquanto há enquadrador⁹¹ em apenas um e em dois há solicitações), aspectos estéticos relativos aos estilos de época fazem parte dos LDP anteriores ao PNLEM.

⁹⁰ Texto idêntico em LDP10/1995 (p.344).

⁹¹ Para essa quantificação, desconsideramos os enquadreadores implícitos nas solicitações.

A partir do PNLEM, também ocorrem direcionadores e enquadreadores referindo-se apenas a características da segunda fase Modernista:

[14] (E) Além de abordar temas ligados à realidade nacional, outro traço do romance de 30 é a busca de uma linguagem brasileira. (LDP14/2005, p. 135-136).

[15] (E) Outro traço que caracteriza o romance de 30 é o emprego de novas técnicas narrativas, principalmente aquelas que sustentam a introspecção e a análise psicológica de personagens (LDP14/2005, p. 136).

[16] (E) Com base no estudo de texto feito, conclua: De modo geral, como se caracteriza o romance de 30: [...] quanto à linguagem e às técnicas narrativas?" (LDP14/2005, p. 136).

92

A primeira fase modernista serve de contraponto nos LDP: LDP14/2005; LDP15/2005; LDP17/2010; LDP19/2013; LDP20/2013; LDP21/2016. São alguns exemplos:

[17] (D) Os romancistas da segunda geração modernista, em sua maioria distantes geograficamente do núcleo paulista – que se caracterizava pelo experimentalismo estético –, aderiram à concepção moderna e modernista de literatura, porém sem o espírito iconoclasta da geração de 1922. (D) Interessavam-lhes principalmente certos aspectos explorados pelo Modernismo, como os temas nacionais e cotidianos e a busca de uma linguagem brasileira⁹³ (LDP14/2005, p. 134-135).⁹⁴

[18] (D) A segunda fase do Modernismo brasileiro (1930-1945), mais conhecida como geração de 30, é menos demolidora que a fase anterior, marcando-se pelo espírito construtivo e pelo desenvolvimento do romance regionalista (LDP15/2005, p. 46).

[19] (D) Além disso, os prosadores de 30, [...] depuraram consideravelmente as conquistas formais de 22, como mostram as obras de Jorge Amado, José Lins do Rego e principalmente Graciliano Ramos, um clássico da literatura nacional, cuja produção repercute nas buscas estéticas dos escritores contemporâneos (LDP20/2013, p. 121).

⁹² Texto semelhante em LD17/2010 (p. 146-147) e (LD19/2013, p. 136).

⁹³ Essa busca por uma “linguagem brasileira”, embora normalmente vinculada a uma coloquialidade, parece ganhar tons um pouco distintos em Graciliano Ramos. Há passagens de suas cartas em que fala de passar o texto em “língua de Paulo Honório”.

⁹⁴ Texto semelhante em (LD17/2010, p. 144) e (LD19/2013, p. 134).

Notável no excerto [19] é a indicação (única no *corpus*) de continuidade ou influência dos autores daquela fase em relação à produção literária posterior. Nesse bloco pós-PNLEM, também há referências ao Realismo e ao Naturalismo, ilustradas pelos exemplos a seguir:

[20] (E) O Modernismo e [...] os abalos que sofreu a vida brasileira em torno de 1930 [...] condicionaram novos estilos ficcionais marcados pela rudeza, pela captação direta dos fatos, enfim por uma retomada do naturalismo, bastante funcional no plano da narração-documento que então prevalecia. (Alfredo Bosi. História concisa da literatura brasileira. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1975. p. 436). Boxe lateral. (LDP14/2005, p. 136).⁹⁵

[21] (D) Esse tipo de romance também é chamado neorrealista, por retomar o interesse social que marcou o romance realista do século XIX (LDP18/2010, p. 99, grifo dos autores).

[22] (D) Em razão do estilo ficcional marcado pela rudeza, pela captação direta dos fatos e pela exploração das relações entre o homem e o meio natural e social, o romance dessa década foi chamado de neorrealista e de neonaturalista pelos críticos literários (LDP21/2016, p. 102).

[23] (E) O romance de 30 é também chamado de neorrealista e de neonaturalista pela crítica literária. (S) Considerando o primeiro parágrafo do texto, responda: O narrador de *Vidas secas* mantém a imparcialidade típica da prosa realista e naturalista? (S) Justifique sua resposta com elementos desse parágrafo (LDP21/2016, p. 105).

Ainda sobre movimentos do século XIX, o Romantismo também vem à tona como estilo com o qual a segunda fase modernista dialogaria (em oposição):

[24] (D) Agora, o nordestino é apresentado de modo fiel à realidade, diferente do que ocorria nos romances românticos (LDP15/2005, p. 46, grifo das autoras).

[25] (E) Isenta de elementos pitorescos, descritivismos exagerados e dramas amorosos – tão caros aos romances românticos regionalistas –, a obra [*Vidas secas*] retrata o sertanejo de maneira inédita nas letras brasileiras (LDP23/2020, p. 134).

⁹⁵ Texto semelhante em (LD17/2010, p. 146, boxe lateral) e (LD19/2013, p. 138).

Há ainda uma construção, digamos, menos exata na historiografia por períodos, referindo-se ao final do século XIX e início do século XX:

[26] (D) O decênio de 1930 teve como característica própria um grande surto do romance, tão brilhante quanto o que se verificou entre 1880 e 1910, e que apenas em pequena parte dependeu da estética modernista (LDP16/2005, p. 107, Candido e Castello, boxe lateral).

Essa “amplitude” também se verifica na designação “século XX”:

[27] (D) No século XX, a literatura foi significativamente influenciada pelo cinema, incorporando novos temas e, sobretudo, novas formas de narrar. (D) Mas o contrário também ocorre, o que pode ser comprovado pelo grande número de filmes adaptados de romances, contos e até mesmo livros de poemas. (D) O romance parece ser um gênero especialmente propício para esse diálogo entre as artes⁹⁶ (LDP20/2013, p. 109).

A partir dos exemplos apresentados, podemos afirmar, portanto, que características formais foram levantadas na confrontação de diferentes períodos nos LDP, tanto anteriores quanto a partir do PNLEM. Não se verificou alteração significativa na proporção de direcionadores, enquadadores e solicitações entre as duas partes do *corpus*, mas houve redução considerável nos LDP pós-BNCC (apenas um deles conta com enquadrador a esse respeito). Todos os direcionadores, enquadadores e solicitações quanto a esse aspecto realizam abordagens extratextuais no estudo da forma, visto que, mesmo nas ocasiões em que levam em consideração o excerto a ser estudado, o fazem em relação a elementos externos a ele, a conjuntos de textos (estilo de época) ou outros textos específicos.

Desse modo, toda abordagem observada no *corpus* que levou em consideração características dos estilos de época foi considerada extratextual, ao menos em parte, porque a referência exige procedimentos de leitura que escapam dos limites do texto literário e de sua interpretação por si mesmo. A informação precisa vir “de fora do texto”, ainda que sejam admitidos os desafios da “separação” aqui proposta. Se consideramos que as leituras propostas pelos LDP se pretendem próximas de uma leitura especializada, então essas referências extratextuais podem fazer parte do processo, que, como vimos, Hansen (2005) aponta como

⁹⁶ Trecho que também aponta para um conhecimento de gênero e estrutura.

necessárias para a compreensão de textos literários de modo mais pertinente, ou seja, para que se produza uma leitura literária.

Também notadamente como uma evocação para além do texto é o conjunto de referências ao estilo de Graciliano Ramos. A leitura de um texto literário não exige o conhecimento do estilo do autor, mas em uma análise mais ampla, de parte ou de uma obra completa, isso pode indicar movimentos interpretativos mais profundos, ainda que de interesse da historiografia e da crítica literárias, não necessariamente do espaço escolar. Mas, como temos apontado, a historiografia literária foi majoritariamente a linha condutora do ensino de literatura nas escolas brasileiras se tomarmos como seu potencial registro escrito os LDP aqui analisados. Assim, características dos autores ou seu estilo são parte dos conteúdos apresentados aos estudantes.

Com referências identificadas em dez LDP anteriores e em todos os posteriores ao PNLEM, o estilo de Graciliano Ramos amplamente elogiado pela crítica é enfatizado de diferentes maneiras nos LDP, em sequências tais como:

[28] (D) Graciliano Ramos é o mais importante ficcionista da segunda fase do Modernismo. (D) De seu trabalho consciente com a linguagem resulta um estilo seco, preciso, sem qualquer traço de sentimentalismo (LDP11/2000, p. 204).

Caracterizada pelo “espírito de síntese” (LDP8/1991, p. 155); “estilo enxuto” (LDP10/1995, p. 346); “linguagem direta e econômica” (LDP21/2016, p. 106), a escrita de GR é descrita a partir de proposições categóricas, sem maiores esclarecimentos e também, em outros casos, com ampliação do que esses termos denotariam. Dentre as da primeira classificação, podemos citar:

[29] (D) A literatura de Graciliano Ramos, ainda que de dimensões universais, reflete a condição do homem do interior, fruto de sua vivência numa região hostil e árida. (D) Assim, pelo valor da sua mensagem humana e pelo domínio da linguagem e excelências do estilo, é considerado um dos clássicos da Literatura Brasileira (LDP6/1985, p. 90).

A tentativa de ampliação quanto a essas características ocorre em exemplos como:

[30] (D) A crítica aponta no estilo de Graciliano Ramos a ausência de qualquer traço de sentimentalismo e o espírito de síntese, ou seja, a capacidade de dizer o essencial das coisas em poucas palavras (LDP8/1991, p. 155).

[31] (D) Do ponto de vista formal, Graciliano Ramos talvez seja o escritor brasileiro de linguagem mais sintética. (D) Em seus textos, enxutos, a concisão atinge seu clímax: não há uma palavra a mais ou a menos. (D) Trabalha a narração com a mesma maestria, tanto em primeira como em terceira pessoa (LDP9/1991, p. 289).

A “ausência de sentimentalismo”, como se verifica em [30], apresentada em alguns LDP como marca do trabalho literário do autor, também aparece em:

[32] (D) A produção literária de Graciliano Ramos caracteriza-se, principalmente, pela ausência de qualquer tipo de concessão ao romanesco, ao inautêntico ou idealizado; é antes uma obra quase brutal, em que o Nordeste e o sofrimento do nordestino são apresentados com o maior realismo (LDP2/1976, p. 56).

Houve caso em que se verificou a apresentação de características do estilo do autor na sequência de obras:

[33] (D) Estreou em 1933, com *Caetés*, uma narrativa da vida provinciana de Palmeira dos Índios, um exercício de técnica literária com características naturalistas, como severamente o próprio autor reconhecia. (D) Mas é *São Bernardo* (1934) o seu primeiro grande romance, verdadeira obra-prima da literatura brasileira. (D) Nessa obra, Graciliano Ramos apresenta uma notável evolução de técnica e estilo e um significativo aprofundamento na análise psicológica das personagens, cujo resultado é a criação de Paulo Honório, uma das mais marcantes personagens brasileiras. (D) A *São Bernardo* seguiram-se *Angústia* (1936), em que o romancista acentua a preocupação psicológica, servindo-se de avançados recursos expressivos, e *Vidas secas* (1938), seu único romance em terceira pessoa, uma grande obra pelo poder de fixar figuras subumanas vivendo sob o fatalismo das secas da região Nordeste” (LDP7/1990, p. 128-129).

Por meio dessas citações, infere-se a noção de que o texto literário é construído a partir de técnicas narrativas, tratando-se de um artifício, tanto que GR “apresenta uma notável evolução da técnica” ao escrever *SB* e serve-se de “avançados recursos expressivos” em *VS*.

Em um dos objetos do *corpus*, destacam-se como “ápice” da concisão os dois romances alvos de leituras dos LDP:

[34] (D) Dois romances destacam-se na obra de Graciliano Ramos pela forma surpreendente com que, por meio de uma linguagem direta e econômica, o escritor nos apresenta diferentes causas para o sofrimento humano: a pobreza extrema, em *Vidas secas*, ou a ambição e o ciúme doentios, em *São Bernardo* (LDP12/2000, p. 479).

Ainda entre os LDP anteriores ao PNLEM, essa caracterização, algumas vezes, é proposta em comparação com outros autores:

[35] (D) Sua [de GR] linguagem revela preocupação formal, visando à objetividade e clareza, distanciando-se das experimentações lingüísticas que vimos em alguns autores anteriores (LDP1/1975, p. 173).

[36] (D) Apesar de autor modernista, Graciliano Ramos afasta-se, em alguns pontos, dos autores do mesmo grupo. (D) Enquanto, normalmente, os escritores da geração moderna, de que fazia parte, descuravam da língua, Graciliano, explorando os recursos que ela lhe oferece e manejando-a com domínio, nunca caiu nos exageros dos que negavam inteiramente o valor da gramática e a importância da perfeição formal na prosa de ficção (LDP2/1976, p. 56).

[37] (D) O autor de *Vidas secas* sobressai dentre os demais de sua época pelas suas qualidades universalistas e, sobretudo, pela linguagem enxuta, rigorosa e conscientemente trabalhada, no que se mostra o legítimo continuador de Machado de Assis na trajetória do romance brasileiro (LDP10/1995, p. 347).

Percebe-se, portanto, tanto comparações com seus contemporâneos quanto com Machado de Assis, visto, desse modo, como escritor importante na tradição do romance brasileiro. Outros aspectos estilísticos, cuja observação é “mais dependente” do texto literário, no discurso pedagógico, surgem em reflexões mais diretas sobre as narrativas:

[38] (E) Quanto ao estilo, o texto lido apresenta as seguintes características. (S) Assinale com um x as alternativas corretas: a. a predominância quase absoluta de substantivos; b. a existência de muitos adjetivos; c. a incorporação das invenções da primeira fase do

Modernismo; d. a idealização do retirante; e. a captação e expressão da paisagem em largas pinceladas; f. a expressão exclusiva da tragédia natural: a seca; g. a opressão natural (seca) mais a opressão social; h. a aceitação passiva por parte do personagem de sua situação trágica; i. a tentativa do personagem em ‘compreender o mundo à sua volta e se ajustar nele’ (A. Candido); j. narração em primeira pessoa; l. narração em terceira pessoa.” (LDP4/1982, p. 226).

[39] (E) Sobre *São Bernardo*, assim se expressa o crítico Antonio Candido: “Acompanhando a natureza do personagem, tudo em *São Bernardo* é seco, bruto, cortante. Talvez não haja em nossa literatura outro livro tão reduzido ao essencial, capaz de exprimir tanta coisa em resumo tão estrito. Por isso é inesgotável o seu fascínio, pois poucos darão, como ele, semelhante idéia de perfeição, de ajuste ideal entre os elementos que compõem um romance”⁹⁷ (LDP7/1990, p. 131).

[40] (E) A par desses aspectos [psicológico, social], o senso estético da obra é apurado. (E) A opção do autor pelo foco narrativo em 1.^a pessoa possibilita que o narrador-personagem, então distanciado dos fatos, relate o universo de experiências que resultaram em seu fracasso e se veja criticamente a partir de seu próprio relato, tomando consciência de sua condição (LDP10/1995, p. 348).

A partir do PNLEM, os LDP continuaram a reforçar a qualidade formal da obra de Graciliano. Os exemplos estão presentes em: LD13/2004 (p. 507); LD14/2005 (p. 157); LD15/2005 (p. 48); LD17/2010 (p. 169); LD19/2013 (p. 161); LD22/2016 (p. 75); LD25/2020 (p. 140). Os trechos seguintes ilustram esses casos:

[41] (D) Do ponto de vista formal, Graciliano Ramos talvez seja o escritor brasileiro de linguagem mais sintética. (D) Em seus textos enxutos, a concisão atinge seu clímax: não há uma palavra a mais ou a menos. (D) Trabalha a narração com a mesma maestria, tanto em primeira como em terceira pessoa” (LDP13/2004, p. 507).

[42] (D) De toda a obra literária publicada por Graciliano Ramos, dois romances destacam-se pela forma surpreendente com que, por meio de uma linguagem direta e econômica, o escritor nos apresenta diferentes níveis da miséria humana: a causada pela pobreza extrema [...] ou a outra, fruto da ambição e ciúme doentios (LDP15/2005, p. 48).

⁹⁷ Texto semelhante em LD10/1995 (p. 349- boxe lateral).

[43] (E) Sua obra e seu estilo são enxutos, mas ricos o bastante para garantir a Graciliano lugar cativo entre os grandes da literatura brasileira (LD25/2020, p. 140, boxe lateral).

A caracterização por comparação ocorre como nos exemplos seguintes:

[44] (D) O autor de *Vidas secas* sobressai entre os demais de sua época, não só pelas qualidades universalistas que apresenta, mas sobretudo pela linguagem enxuta, rigorosa e conscientemente trabalhada, no que se mostra o legítimo continuador de Machado de Assis na trajetória do romance brasileiro (LDP14/2005, p. 157)⁹⁸.

[45] (D) O traço marcante de sua prosa é a linguagem enxuta, baseada em frases curtas e no emprego moderado de adjetivos. (D) A linguagem do escritor se caracteriza também pela utilização da sintaxe clássica, em oposição a construções mais próximas da oralidade, amplamente exploradas pelos modernistas da década de 1920 e por outros autores da geração de 1930 (LDP21/2016, p. 103).

Há enquadreadores e solicitações que propõem relações entre o estilo descrito e o excerto lido. Sobre VS, por exemplo, há o seguinte:

[46] (E) Graciliano Ramos era conhecido por seu estilo ‘enxuto’ e preciso, o que pode ser percebido, por exemplo, no uso dos adjetivos. (S) Releia o primeiro e o último parágrafos do texto, e responda: (S) Quais são os adjetivos utilizados? (S) Qual é a função que as cores apresentam no texto?” (LDP15/2005, p. 49)

[47] (E) Não são poucos os estudiosos que descrevem a literatura de Graciliano como objetiva, seca e concisa. (S) Relendo o primeiro parágrafo, você concorda com essa descrição? (S) Por quê?” (LDP22/2016, p. 80).

Verificou-se, avaliando-se todo o *corpus*, um crescimento no número de enquadreadores e solicitações sobre o estilo de escrita de GR nos LDP posteriores ao PNLEM, mantendo-se essa tendência nos posteriores à BNCC. Considera-se, neste trabalho, que a referência ao estilo do autor configure o que temos denominado como uma abordagem *extratextual* dos textos literários.

⁹⁸ Texto semelhante em LDP17/2010 (p. 169) e LDP19/2013 (p. 162).

Outro elemento possivelmente presente nas propostas de leitura de textos literários é o espaço. A relação entre espaço e literatura, em sentido geográfico e temático, recebeu atenção especial da historiografia literária brasileira em dois momentos: no século XIX, com o que passou a ser denominado regionalismo romântico, e no início do século XX, especialmente no que se denominou regionalismo de 30. Se no regionalismo romântico o reconhecimento da produção regional recaía em obras que tratavam de diferentes regiões, denominações como “romance nordestino” direcionam o olhar da crítica predominante e o olhar dos leitores dessa crítica para uma região específica. Embora alguns LDP mencionem a literatura de Érico Veríssimo e de outros como produção também regionalista, é majoritariamente sobre o romance nordestino que a maior atenção está direcionada.

Assim, de antemão, seja por afirmações tais como [12] (D) “e o romance social nordestino, de tendência neo-realista, que marcou definitivamente a prosa desse período” (LDP5/1983, p. 151) ou [6] (D) “o momento maior da ficção de 1930 dá-se com o advento do romance nordestino, que correspondeu como nenhum outro aos anseios de liberdade temática e vigor estilístico” (LDP7/1990, p. 117)⁹⁹; seja pelas imagens relacionadas à seca constantemente vinculadas à produção romanesca do período a partir da década de 1990¹⁰⁰, os LDP “adiantam” aos seus leitores os espaços em que as narrativas se passam, o que é reforçado por enquadramentos e solicitações como em:

[48] (E) Graciliano Ramos em seu romance reconstituiu o drama vivido por uma família nordestina, fugindo dos flagelos da seca. (S) De que recursos se vale o autor para dar cor local à sua narrativa?” (LD2/1976, p. 60).

[49] (S) Que pormenores criam o pano de fundo em que se projeta a tragédia do nordestino? (LD2/1976, p. 61).

Ainda que nesses casos possa predominar uma proposta que valorize conhecimentos dos estilos de época ou da historiografia típica do espaço escolar, essas informações certamente direcionam o olhar do leitor, possivelmente limitando leituras potencialmente pertinentes, ainda que não sejam capazes de revelar ou de problematizar a literatura como artifício, porque aqui são predominantemente de ordem temática.

⁹⁹ Trecho idêntico no LD10/1995 (p. 345).

¹⁰⁰ Aprimoramentos na indústria gráfica possibilitaram o aumento quantitativo e qualitativo das imagens nos LDP a partir da década de 1990 no *corpus* analisado. Os possíveis direcionamentos de leitura que elas promovem merecem estudos que escapam dos limites deste trabalho.

Conforme Reis e Lopes (1988),

o espaço constitui uma das mais importantes categorias da narrativa, não só pelas articulações funcionais que estabelece com as categorias restantes, mas também pelas incidências semânticas que o caracterizam. Entendido como domínio específico da história, o espaço integra, em primeira instância, os componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da ação e à movimentação das personagens: cenários geográficos, interiores, decorações, objetos etc. (REIS; LOPES, 1988, p. 204)

Aproximando-se mais, a partir dessas noções, do que seria a identificação dessa “importante categoria da narrativa” são exemplos: [50] (D) “A narrativa de *São Bernardo* desenrola-se numa fazenda nordestina de mesmo nome. (LD6/1985, p. 90); [33] (D) “Estreou em 1933, com *Caetés*, uma narrativa da vida provinciana de Palmeira dos Índios” (LDP7/1990, p. 128)¹⁰¹, mas não indicam ainda a intenção de “revelar o artifício”, ainda que informem o “espaço ficcional” das obras.

No conjunto, em menor número estão afirmações que podemos observar como potenciais reveladoras do artifício, como possíveis índices de uma análise que observe a construção estética:

[51] (E) Além do Tempo, as coisas concretas também parecem perder os contornos. (S) Dê exemplos e explique a importância desse fato para a análise da personagem. (LDP1/1975, p. 176).

[38] (E) Quanto ao estilo, o texto lido apresenta as seguintes características. (S) Assinale com um x as alternativas corretas: e. a captação e expressão da paisagem em largas pinceladas (LDP4/1982, p. 226).

[52] (S) Copie, da relação abaixo, o que for verdadeiro em relação ao texto: d) A descrição do espaço não é minuciosa; pelo contrário, revela o espírito de síntese do autor (LDP8/1991, p. 149).

[53] (S) Destaque e comente uma passagem onde se percebe a total integração do homem com o meio físico e com o mundo animal (LDP9/1991, p. 291).

¹⁰¹ Trecho idêntico no LDP10/1995 (p. 347).

[54] (D) O início da narrativa já impressiona pela aridez do cenário, incorporada pelas monossilábicas personagens, cujas ações são voltadas para a sobrevivência imediata (LDP12/2000, p. 479).

Tratando de *SB*, o excerto exemplificado em [51] informa que elementos do espaço, na configuração em que aparecem, contribuem para a composição do estado de espírito do personagem-narrador. Os demais exemplos tratam de *VS*, havendo aqueles que associam o ambiente à caracterização das personagens [53] e [54], e aqueles em que se trata do modo como o espaço é descrito: [38] e [52]. Ao referir-se ao “espírito de síntese do autor”, essa solicitação propõe uma avaliação *externa* ao texto literário.

Antes do PNLEM, há direcionadores em sete LDP, em cinco ocorrem enquadramentos e também em cinco há solicitações. A partir do PNLEM, os materiais continuam a sugerir o espaço ao indicar a predominância do romance nordestino. Há também indicação do “cenário” dos romances, como já foi citado. Um dos direcionadores interpreta a seca, indicada como “cenário” na maior parte das referências, como personagem:

[55] (D) A seca passou a ser não apenas o ambiente, mas a própria personagem da história transfigurada num estilo conhecido pela primeira vez: uma prosa árida, despojada, o avesso completo de qualquer possibilidade épica (LDP15/2005, p. 46).

Na citação, de forma “abstrata”, sugere-se que a literatura seja algo construído por opções formais. A “prosa árida, despojada”, apresentada como distante, como “o avesso completo de qualquer possibilidade épica” é caracterização construída sobre conceitos generalizadores. A compreensão desses elementos exige um conhecimento “exterior” ao texto literário que possa ser lido, característica recorrente nos direcionadores. Informar que a “prosa árida, despojada” seja “o avesso completo de qualquer possibilidade épica” indica a possível relação do texto abordado com uma tradição (nesta referência, a tradição da narrativa ocidental).

Embora o aspecto temático, como a identificação da região em que as narrativas se passam ou sua caracterização a partir de elementos textuais sejam recorrentes, assim como a associação estabelecida por direcionadores ao regionalismo nordestino, os LDP posteriores ao PNLEM que tratam desse elemento parecem valorizar mais a abordagem do espaço como elemento cuja manipulação pode ser produtiva para a construção ficcional. É o que se percebe, por exemplo, na observação do modo como a atitude do narrador de rememorar, em *SB*, é

enriquecida e ganha sentidos com referências aos aspectos que constituem o espaço ao seu redor:

[56] (S) Ao longo do texto, qual a função das menções à noite, ao barulho dos sapos, ao vento sacudindo as árvores e ao pio da coruja, enfim, aos elementos da natureza, tendo em vista o caráter de rememoração da narrativa de Paulo Honório? (LDP16/2005, p. 105)¹⁰²

Também sobre *VS* há casos em que os materiais são potencialmente direcionadores de leituras que levam em conta o espaço como “recurso técnico” de composição, cuja conformação seja capaz de produzir efeitos de sentido:

[57] (E) Observe que o fragmento se inicia com uma descrição animizada da natureza, crestada pela seca. (S) Por que o vermelho da caatinga é ‘indeciso’? (S) Por meio das cores da paisagem, explique o que há de desumano. (LD16/2005, p.?)¹⁰³

As referências ao espaço também não escaparam da comparação, ainda que sutil, da segunda fase modernista com outro período literário:

[58] (E) Isenta de elementos pitorescos, descritivismos exagerados e dramas amorosos – tão caros aos romances românticos regionalistas –, a obra [*Vidas secas*] retrata a gente “quase muda” de Graciliano Ramos de maneira inédita nas letras brasileiras (LDP22/2016, p. 76)¹⁰⁴.

Do modo como foi proposto observar, o espaço aparece em direcionadores em quatro LDP, em enquadreadores e solicitações, em sete deles, havendo uma redução das abordagens do espaço na última edição do PNLD (apenas em um LDP, com a modalidade solicitação). Observaram-se abordagens *textuais* e *extratextuais* para este elemento. A mudança na proporção quanto a direcionadores, enquadreadores e solicitações, na comparação entre os LDP anteriores e posteriores ao PNLEM, também pode ser vista como um potencial sintoma de diferenciação no tipo de relação que os LDP estabeleceram entre o conhecimento apresentado e o leitor/interlocutor. Entendemos que quanto mais associada à atividade de leitura, mais

¹⁰² Texto idêntico em LD20/2013 (p. 120).

¹⁰³ Texto idêntico em (LD20/2013, p. 117).

¹⁰⁴ Texto idêntico em (LD23/2020, p. 134).

relevante para determinar sentidos. Quanto mais um elemento aparece em enquadreadores e solicitações (nas atividades), mais valor ele possivelmente recebe como aspecto a ser aprendido.

Também a personagem, como elemento da narrativa, constituiu parte de nossas observações. Conforme Reis e Lopes (1988):

categoria fundamental da narrativa, a personagem evidencia a sua relevância em relatos de diversa inserção sociocultural e de variados suportes expressivos. Na narrativa literária (da epopéia ao romance e do conto ao romance cor-de-rosa) [...] a personagem revela-se, não raro, o eixo em torno do qual gira a ação e em função do qual se organiza a economia da narrativa. (REIS; LOPES, 1988, p. 215)

Também Candido (2011b) destaca a personagem entre os “três elementos centrais dum desenvolvimento novelístico (o enredo e a personagem, que representam a sua matéria; as ‘idéias’, que representam o seu significado, - e que são no conjunto elaborados pela técnica)” (CANDIDO, 2011, p. 54). Para o autor, “avulta a personagem, que representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência etc” (CANDIDO, 2011, p. 54).

Esse elemento que, pelas sugestões acima apresentadas, tem importância significativa na composição das narrativas literárias, foi identificado em 9 de 12 LDP anteriores ao PNLEM e em 13 de 14 posteriores ao programa. Embora nessa etapa tenhamos desenvolvido uma coleta de direcionadores, enquadreadores e solicitações que fossem potenciais evidências do artifício, de forma exploratória, procuramos observar proposições que indicassem a caracterização e a relação destas com outros elementos da narrativa, evitando, obviamente, as referências demasiadamente distantes de uma perspectiva de análise estética. Não foram selecionados trechos em que se questiona o que determinado personagem fez ou viu etc., por exemplo, mas aquelas indicações de que sua construção tem relação com determinadas características, às vezes declaradas textualmente, noutras vezes inferíveis a partir do texto. Nos livros anteriores ao PNLEM, a maioria dos trechos selecionados versam sobre Paulo Honório. A indicação de que ele é o personagem central de *SB* é recorrente, como se exemplifica em:

[59] (E) Narrado em 1.^a pessoa por Paulo Honório, personagem central, que procura, através da narrativa, reconstruir sua vida e compreender certos atos que o levaram ao ponto em que está [...] (LDP1/1975, p. 173).

[33] (D) Mas é *São Bernardo* (1934) o seu primeiro grande romance, verdadeira obra-prima da literatura brasileira. (D) Nessa obra, Graciliano Ramos apresenta uma notável evolução

de técnica e estilo e um significativo aprofundamento na análise psicológica das personagens, cujo resultado é a criação de Paulo Honório, uma das mais marcantes personagens brasileiras” (LDP7/1990, p. 128)¹⁰⁵.

Aspectos interpretativos já aparecem nesses exemplos, já que informam – e “enformam” para os leitores - a tentativa de Paulo Honório de “reconstruir sua vida” e sua consciência do próprio fracasso e há ênfase no fato de que a criação do personagem é resultado de uma “notável evolução de técnica e estilo e um significativo aprofundamento na análise psicológica das personagens”, destacando assim a dimensão do trabalho que constitui a criação literária.

Há casos em que os LDP vão um pouco além das denominações mais “categóricas”, sugerindo ou solicitando elementos que caracterizem o protagonista de *SB*:

[60] (S) Quais características da personalidade de Paulo Honório podem ser identificadas pelo texto? (LDP1/1975, p. 176).

[51] (E) Além do Tempo, as coisas concretas também parecem perder os contornos. (S) Dê exemplos e explique a importância desse fato para a análise da personagem (LDP1/1975, p. 176).

[61] (E) Paulo Honório, numa linguagem seca e bruta, vai costurando fatos, presentes e passados, a uma análise fria de sua pessoa. (S) Nesse processo de ir e vir, que conceito Paulo Honório faz de si mesmo? (LD7/1990, p. 131)¹⁰⁶.

Percebe-se em [60] e [51] um conjunto de sequências que visam a “análise da personagem”. Sugere-se, aí, a contribuição de diferentes elementos, tempo e espaço, para que sejam possíveis determinados efeitos de sentido quanto à personagem. À caracterização de [61] (E) sucede um questionamento (S) sobre a concepção que o personagem tem de si mesmo. Aqui o que na aparência poderia solicitar a interpretação dos leitores sobre o personagem como construção formal, acaba por levar à uma verificação de informações explícitas no texto. Além disso, nossa interpretação sobre o personagem não é necessariamente a mesma que ele faz de si mesmo.

¹⁰⁵ Texto idêntico no LD10/1995 (p. 347).

¹⁰⁶ Trecho idêntico no LD10/1995 (p. 350).

Em dois dos LDP, recorre-se à crítica de Antonio Candido, reforçando-se a ideia de que os elementos constituintes do romance significam “em conjunto”:

[39] (E) Sobre *São Bernardo*, assim se expressa o crítico Antonio Candido: “Acompanhando a natureza do personagem, tudo em *São Bernardo* é seco, bruto, cortante. Talvez não haja em nossa literatura outro livro tão reduzido ao essencial, capaz de exprimir tanta coisa em resumo tão estrito. Por isso é inesgotável o seu fascínio, pois poucos darão, como ele, semelhante idéia de perfeição, de ajuste ideal entre os elementos que compõem um romance”¹⁰⁷ (LDP7/1990, p. 131).

Candido estabelece que é o personagem o elemento que os outros aspectos acompanham. É porque Paulo Honório é seco e bruto que tudo no romance se comportaria da mesma forma. Essa “intercambialidade” entre os elementos constituintes da narrativa também ocorre em relação à linguagem do narrador, em que o LDP7 insiste:

[62] (E) Ressalta também na obra a concisão e a secura da linguagem do narrador, um homem de poucas palavras e ressecado pela vida agreste e pela luta em busca de riqueza e poder (LDP7/1990, p. 132)¹⁰⁸.

Essa caracterização do personagem pela linguagem, pelo espaço, pelo tempo, e vice-versa, constitui um movimento que foi capaz de produzir uma das personagens mais fascinantes da literatura brasileira. A caracterização de outras personagens de *SB* ocorre de forma mais objetiva em um dos LDP (LDP3/1976, p. 110), em uma atividade do tipo “relacione” (por exemplo, relacionar o item “(6) Casimiro Lopes” a “() guarda-costa da personagem central”).

Apesar de, no conjunto, ser mais notável a caracterização de Paulo Honório, também sobre *VS* as personagens são motivos para observações e atividades. Em uma delas, são alternativas a serem assinaladas, se corretas, entre outras consideradas pelo LDP como parte do estilo.

[38] (E) Quanto ao estilo, o texto lido apresenta as seguintes características. (S) Assinale com um x as alternativas corretas: d. a idealização do retirante; h. a aceitação passiva por

¹⁰⁷ Texto semelhante em LDP10/1995 (p. 349- boxe lateral).

¹⁰⁸ Notamos, aqui, a diferença entre essa proposição e a de Candido: se na do crítico a abordagem releva a construção de tudo a partir da “secura” de Paulo Honório, aqui se dá o contrário. A linguagem sofre influência do “ressecamento” do meio e do homem pela vida agreste.

parte do personagem de sua situação trágica; i. a tentativa do personagem em ‘compreender o mundo à sua volta e se ajustar nele’ (A. Candido)” (LDP4/1982, p. 226)¹⁰⁹.

Embora situadas em uma atividade que propõe a observação do “estilo do texto”, as assertivas apresentam interpretações para as personagens – são retirantes, estão em uma situação trágica –, que informam ao leitor sobre o posicionamento desses personagens em relação à própria situação (aceitar passivamente, compreender o mundo e a ele se ajustar) e não aspectos de sua composição. São aspectos passíveis de inferência, apresentados de forma categórica. Mas também há excertos em que ocorre uma aproximação da personagem como algo construído:

[54] (D) O início da narrativa já impressiona pela aridez do cenário, incorporada pelas monossilábicas personagens, cujas ações são voltadas para a sobrevivência imediata (LDP12/2000, p. 479).

Essa “intercambialidade”, que vimos sugerida nos excertos sobre *SB*, aparece também sobre *VS*, já que a aridez do cenário é incorporada pelas “monossilábicas personagens”¹¹⁰. Há direcionadores, nessa parte do *corpus*, em dois LDP, enquadreadores em seis e em três deles ocorrem solicitações.

A partir do PNLEM, a caracterização categórica e, às vezes, feita antes da leitura dos excertos do texto literário, ocorre em exemplos muito semelhantes aos já selecionados dos LDP anteriores, como se vê em:

[63] (D) “No livro seguinte, *São Bernardo* (1934), verdadeira obra-prima da literatura brasileira, Graciliano apresenta uma notável evolução da técnica e estilo e um significativo aprofundamento na análise psicológica das personagens, cujo resultado é a criação de Paulo Honório, *uma das mais marcantes personagens brasileiras*” (LDP14/2005, p. 157, grifo nosso)¹¹¹.

¹⁰⁹ Com redação um pouco distinta, a mesma abordagem ocorre em: [79S] “Copie, da relação abaixo, o que for verdadeiro em relação ao texto: g) A personagem aceita passivamente sua condição trágica. h) A personagem tenta compreender o mundo e ajustar-se a ele.” (LD8/1991, p. 149).

¹¹⁰ Uma atividade que ficou fora do conjunto aqui analisado porque em seção “distante” da de análise de texto chamou a atenção pela relação que busca estabelecer entre ilustrações feitas para personagens de Graciliano e a representação de determinadas características.

¹¹¹ Texto idêntico em (LD17/2010, p. 169) e (LD19/2013, p. 161).

A caracterização da linguagem é importante fator na construção de personagens. Em se tratando do personagem-narrador, esse aspecto merece ainda mais atenção. Há referências à linguagem do narrador em enquadramentos e solicitações em LDP14/2005, LDP17/2010, LDP19/2013. Também se verificou a construção de Paulo Honório, como personagem, em seu processo de escrita:

[64] (E) O fazendeiro Paulo Honório, narrador-personagem de *São Bernardo*, busca entender sua vida escrevendo um romance. (E) No trecho que acabamos de ler, o monólogo interior revela a solidão atormentada da personagem” (LDP16/2005, p. 104)¹¹².

Além disso, verificou-se também a caracterização de Paulo Honório por outros elementos, tais como o jogo temporal:

[65] (E) “No trecho onde se encontra a referência a mestre Caetano, há fragmentos que indicam a confusão mental do narrador-personagem, perdido entre o passado e o presente, entre reafirmar o seu autoritarismo e reconhecer-lhe a estupidez. (S) Identifique esses fragmentos. (LDP16/2005, p. 105)

Sobre VS, a caracterização mais frequente em relação aos personagens diz respeito a sua limitada expressividade verbal:

[66] (S) demonstre como se revela no texto essa espécie de ‘silêncio introspectivo’ dos personagens (LDP13/2004, p. 502).

[67] (S) O que a frase ‘Sinhá Vitória estirou o beijo indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto’ indica sobre: a desumanização dos personagens? (S) a importância dessa personagem para a compreensão do fragmento? (LDP16/2005, p. 111)¹¹³.

[68] (E) Os diálogos são raros no romance. [...] (S) Levante hipóteses: Que efeito de sentido essa escassez de diálogos constrói na narrativa? (LDP21/2016, p. 105).

¹¹² Texto idêntico em (LD20/2013, p. 119).

¹¹³ Texto idêntico em (LD20/2013, p. 117).

[69] (E) Ao contrário dos diálogos, a interioridade das personagens é amplamente explorada ao longo do romance (LDP21/2016, p. 105).

O uso de outros “recursos técnicos” para a construção das personagens também foi verificado. Os LDP propõem reflexões que possibilitam o reconhecimento do manejo das modalidades discursivas, por exemplo, para concretizar a construção da personagem:

[70] (S) Analise os trechos a seguir observando os tipos de discurso empregados. I. ‘— Você é um bicho, Fabiano. Isto para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades. Chegara naquela situação medonha – e ali estava, forte, até gordo, fumando o seu cigarro de palha. — Um bicho, Fabiano.’ II. ‘Aquilo é que estava certo. Baleia não podia achar a novilha num banco de macambira, mas era conveniente que os meninos se acostumassem ao exercício fácil – bater palmas, expandir-se em gritaria, seguindo os movimentos do animal.’ (S) Quais frases do trecho I estão em discurso direto? (S) O que elas ilustram a respeito da linguagem de Fabiano, da relação dele com as palavras? (E) O trecho II é narrado no discurso indireto livre. (S) Qual das frases do trecho não poderia ser atribuída a Fabiano? (S) Por quê? (S) Considerando as respostas anteriores, proponha uma hipótese que explique a função do discurso indireto livre para a representação de Fabiano (LDP25/2020, p. 144).

Essa limitação, digamos, linguística das personagens, leva ao desafio de uma composição que seja capaz de dar visibilidade à sua humanidade¹¹⁴. Assim, como já se demonstrou no exemplo acima, atrela-se o uso do discurso indireto livre à construção das personagens em outros LDP, cujos exemplos apresentaremos na parte dedicada às modalidades discursivas.

Nesse bloco pós-PNLEM, a identificação das personagens, seguida de caracterização, que ocorreu em um caso no bloco anterior, foi verificada uma vez também:

[71] (E) No fragmento, são apresentadas quatro personagens. (S) Analise cada uma delas e responda às questões seguintes. a. Quem é Fabiano e como pode ser caracterizado no texto? (S) b. Quem é Sinhá Vitória e como pode ser caracterizada? (S) c. Como os filhos são

¹¹⁴ Talvez ocorra o discurso mais categórico em relação às dificuldades de comunicação verbal das personagens no seguinte excerto: [E] O romance *Vidas secas*, segundo o crítico literário Winter Bastos no artigo “Tristezas cíclicas ao longo de *Vidas Secas*” (2017), apresenta poucos diálogos entre as personagens, sendo todas elas expropriadas da capacidade de comunicação”.

nomeados e caracterizados? (S) Por que as crianças não têm nome próprio no texto? (LDP26/2020, p. 132).

Na última solicitação dessa sequência, a ausência de nome próprio para os meninos sugere o poder das escolhas mais sutis na construção das personagens. Nesse conjunto do *corpus*, verificou-se seis livros em que ocorrem direcionadores, onze em que ocorrem enquadreadores e dez em que há solicitações. Apenas o LDP24 não apresentou elementos que pudessem ser selecionados como reveladores dessa categoria da narrativa. Há abordagens *textuais* e *extratextuais* também para esse elemento.

Um dos mais evidenciados elementos nos LDP é o narrador, aqui tomado como uma entidade textual organizadora do texto narrativo. Conforme Reis e Lopes,

A definição do conceito de narrador deve partir da distinção inequívoca relativamente ao conceito de autor [...], entidade não raro suscetível de ser confundida com aquele, mas realmente dotada de diferente estatuto ontológico e funcional. Se o autor corresponde a uma entidade real e empírica, o narrador será entendido fundamentalmente como autor textual, entidade fictícia a quem, no cenário da ficção, cabe a tarefa de enunciar o discurso. (REIS; LOPES, 1988, p. 61)

Além dessa distinção já bastante reiterada pela teoria da literatura, outros conceitos bastante recorrentes são os de narrador homodiegético e heterodiegético. Tradicionalmente, essas noções foram “traduzidas” para o espaço escolar e acabaram constituindo um conhecimento próprio dessa instituição (ainda que não exclusivamente dela) para as noções de narrativa em primeira e em terceira pessoa, ainda que teóricos venham problematizando esses usos cristalizados. É essa distinção (primeira x terceira pessoa) que denominamos nesse trabalho como “tipos de narrativa”. Consideramos que essa classificação e a ideia de narrador, no âmbito escolar, vinculam-se de forma contundente e por isso foram selecionados para essa parte da análise os direcionadores, enquadreadores e solicitações que fizessem referência ao narrador em si ou aos tipos de narrativa.

O narrador e/ou o tipo de narrativa (primeira ou terceira pessoa) são elementos recorrentemente informados ou solicitados nos LDP analisados, havendo ocorrências em 11 dos 12 anteriores ao PNLEM e em 12 de 14 dos posteriores. Nas décadas de 1970 e 1980, com exceção do LDP2/1976, os livros didáticos analisados apresentam enquadreadores e solicitações voltados a informar que *SB* é narrado em primeira pessoa. Na maioria dos casos, os enquadreadores fazem parte das sinopses que antecedem os excertos do texto literário.

[59] (E) Narrado em 1.^a pessoa por Paulo Honório, personagem central, que procura, através da narrativa, reconstruir sua vida e compreender certos atos que o levaram ao ponto em que está [...] (LDP1/1975, p. 173, S. B.).

[72] (E) A narrativa, em primeira pessoa, gira em torno da vida de um fazendeiro, Paulo Honório [...] (LDP5/1983, p. 155).

Nos LDP dessas décadas, a identificação é proposta em solicitações em três deles, como em:

[73] (S) O romance é narrado em: () 1.^a pessoa () 3.^a pessoa. (S) Relacione algumas expressões que justifiquem a resposta da questão anterior (LDP3/1976, p. 105).

Em todo caso há solicitação de justificativa. A partir da década de 1990 a informação sobre o narrador passa a aparecer já nos textos expositivos. Uma das informações mais recorrentes é a de que *Vidas secas* é o único romance de GR em terceira pessoa:

[33] (D) “A *São Bernardo* seguiram-se *Angústia* (1936), em que o romancista acentua a preocupação psicológica, servindo-se de avançados recursos expressivos, e *Vidas secas* (1938), seu único romance em terceira pessoa, uma grande obra pelo poder de fixar figuras subumanas vivendo sob o fatalismo das secas da região Nordeste” (LDP7/1990, p. 129)¹¹⁵.

A ênfase nessa diferença de *VS* em relação aos demais romances de GR provavelmente decorre da influência do ensaio *Ficção e confissão* na crítica sobre a obra do escritor alagoano. No LDP9/1991, por exemplo, os autores apresentam uma síntese da classificação proposta por Candido:

[74] (D) O crítico Antonio Candido divide a obra de Graciliano Ramos em três categorias: romances narrados em 1.^a pessoa (*Caetés*, *São Bernardo* e *Angústia*), nos quais se evidencia a pesquisa progressiva da alma humana, ao lado do retrato e da análise social; romance narrado em 3.^a pessoa (*Vidas secas*), no qual se enfocam os modos de ser e as condições de existência, segundo uma visão distanciada da realidade; autobiografias (*Infância* e

¹¹⁵ O mesmo texto aparece no LDP10/1995, p. 347. No caso desses dois LDP não há atividades sobre *Vidas secas*, mas um excerto na seção “Antologia”, o que sugere um direcionamento da leitura mesmo quando não há atividades.

Memórias do cárcere), em que o autor se coloca como problemas e como caso humano (LD9/1991, p. 288-289).

Essa categorização (obras em 1.^a e em 3.^a pessoa), fazendo ou não referência direta a Candido, aparece em outros LDP anteriores ao PNLEM. A indicação de que *SB* é narrado em primeira pessoa e *VS* em terceira, sem necessariamente vincular essas informações ao conjunto da obra, também acontece.

Verificou-se, que fazer parte dos textos expositivos não se relaciona necessariamente à existência de atividades sobre o assunto. Há casos em que esse aspecto só aparece nos direcionadores ou nos enquadadores. Nos LDP7/1990 e LDP9/1991, por exemplo, aspectos relacionados ao narrador aparecem apenas em direcionadores. No LDP10/1995, em direcionadores e enquadadores. No LDP11/2000, além desses, nas solicitações.

Em comparação aos direcionadores e aos enquadadores, há poucas solicitações a respeito do narrador/modalidade narrativa nos LDP a partir dos anos 1990 e anteriores ao PNLEM:

[75] (S) O texto é narrado em primeira ou terceira pessoa? (S) Copie uma frase que justifique sua resposta” (LDP8/1991, p. 151, *SB*).

[76] (E) O texto é narrado em primeira pessoa. (E) O relato escrito de sua existência representa, para Paulo Honório, uma tentativa de ‘costurar’ os pedaços da vida e recuperar o equilíbrio interior. (S) Em que parágrafo aparece essa idéia?” (LDP11/2000, p. 207).

[13] (S) Em que romance do período realista/naturalista se observa mecanismo semelhante, ou seja, o personagem-narrador escreve para recompor o passado e tentar libertar-se de seus fantasmas?” (LDP11/2000, p. 207)¹¹⁶.

Com exceção do exemplo [75], em que se solicitam informações tais como nas décadas anteriores (classificação e justificativa), as solicitações aqui sugerem um aprofundamento da leitura, ainda que os dois tipos de operações de leitura citados anteriormente estejam presentes. Também se percebe, em [13], a sugestão de um diálogo com um período/estilo literário anterior, abordando, para isso, a questão do narrador, o que indica, para a hipótese aqui levantada, uma

¹¹⁶ Os enquadadores foram mantidos nos exemplos por serem importantes para a compreensão da solicitação.

abordagem *extratextual*, ou seja, que apesar de valer-se de um elemento formal o faz em referência não apenas em relação ao texto imediatamente estudado.

Há também casos em que ocorre o que poderíamos chamar de um “esmiuçamento” da opção por determinada modalidade narrativa em enquadreadores, seguidos ou não de solicitações, como se pode verificar no exemplo [76] (acima) e em:

[77] (E) A par desses aspectos [psicológico, sociológico], o senso estético da obra é apurado. A opção do autor pelo foco narrativo em primeira pessoa possibilita que o narrador-personagem – enquanto desvenda ao leitor o universo de experiências que resultam em seu fracasso – reveja-se criticamente em sua narração e tome consciência de sua condição, agora que está distanciado dos fatos¹¹⁷ (LDP7/1990, p. 132).

Em síntese, no *corpus* anterior ao PNLEM, há direcionadores sobre esse aspecto em 6 LDP, enquadreadores em 9 e apenas 4 apresentam solicitações a esse respeito. Verificou-se a crescente presença de informações sobre o tipo de narrativa/narrador já nos textos expositivos, havendo direcionadores a partir do LDP7/1990, informação nem sempre retomada em enquadreadores e solicitações.

As mesmas preocupações continuam a aparecer a partir do PNLEM, com algumas variações. A “divisão” da obra de GR em três categorias, conforme propôs Candido, reaparece no LDP13/2004. Apenas no LDP15/2005 (p. 48), informa-se em um enquadreador que VS está em terceira pessoa. Já a indicação de que o romance se distingue dos demais por ser narrado desta forma é mais frequente, aparecendo em vários direcionadores e enquadreadores:

[78] (D) A *São Bernardo* seguiram-se *Angústia* (1936), em que o romancista acentua a preocupação psicológica, servindo-se de aprimorados recursos expressivos, e *Vidas secas* (1938), seu único romance em 3.^a pessoa, uma grande obra [...]” (LDP13/2005, p. 157)¹¹⁸.

[79] (E) Em *Vidas secas* (1938), único romance do autor escrito em 3.^a pessoa, um narrador dá ao leitor acesso ao universo mental pobre e fragmentado de cinco personagens [...] (LDP21/2016, p. 103).

¹¹⁷ O mesmo texto aparece, com quase nenhuma alteração de redação no LDP10/1995 (p. 348).

¹¹⁸ Sequências idênticas aparecem em LDP17/2010 (p. 169) e no LDP19/2013 (p. 161).

Alguns dos LDP dão sequência à informação, sugerindo maiores possibilidades de reconhecimento da opção por um modo de narrar como recurso literário para atingir determinados efeitos de sentido, como nos exemplos a seguir:

[80] (E) Quando comparado aos três romances que o antecedem, chama atenção em *Vidas secas* a narração em terceira pessoa. (E) Muito críticos veem a opção por esse foco narrativo como uma forma de Graciliano identificar-se e solidarizar-se com o drama da família de Fabiano e/ou como uma maneira de o autor retratar – ao mesmo tempo- o universo interior e exterior dos personagens sem perder a necessária verossimilhança, já que nenhum dos sertanejos que compõem a família focalizada no romance teria condições de narrar seu próprio drama social e íntimo” (LDP22/2016, p. 76)¹¹⁹.

[81] (E) No romance *Vidas secas*, o narrador tem um papel essencial, visto que quase não há falas das personagens e toda a ação narrativa passa por esse elemento. (S) Mas você sabe como pode ser caracterizado o narrador? (S) Confira com a leitura do boxe na página seguinte” (LDP26/2020, p. 132).

Com declarações como “o narrador tem um papel essencial, visto que quase não há falas das personagens e toda a ação narrativa passa por esse elemento” [81], os autores dos LDP já encaminham interpretações para os textos literários abordados. Além disso, há um caso em que aspectos diretamente relacionados ao narrador são evocados para situar o romance *VS* na tradição dos estilos literários, indicando uma abordagem extratextual:

[23] (E) O romance de 30 é também chamado de neorrealista e de neonaturalista pela crítica literária. (S) Considerando o primeiro parágrafo do texto, responda: O narrador de *Vidas secas* mantém a imparcialidade típica da prosa realista e naturalista?¹²⁰ (S) Justifique sua resposta com elementos desse parágrafo (LDP21/2016, p. 105).

¹¹⁹ Com poucas alterações de redação, as mesmas ideias são apresentadas no LDP23/2020: [353E] “Quando comparado aos três romances que o antecedem, chama atenção em *Vidas secas* a narração em terceira pessoa, onisciente, que muitos críticos veem como recurso para retratar o universo exterior e interior dos personagens sem perder a necessária verossimilhança, já que nenhum dos integrantes da família focalizada no romance teria condições de narrar seu próprio drama social e íntimo” (LD23/2020, p. 134). Nesse mesmo livro, destaca-se o significado de narrador onisciente em boxe lateral: [355E] “O narrador onisciente tem conhecimento pleno da história e pode contá-la a partir de todos os ângulos” (LDP23/2020, p. 134).

¹²⁰ Trecho notadamente inspirado em proposições de Bosi.

Sobre o narrador de *SB* há dois direcionadores no conjunto analisado (a partir do PNLEM): (LDP20/2013, p. 110) e (LDP23/2020, p. 135). Vários enquadreadores apenas indicam a modalidade narrativa selecionada pelo autor, em formulações como as seguintes:

[82] (E) O romance *São Bernardo* é narrado em 1.^a pessoa por Paulo Honório, que se propõe a contar sua dura vida [...]” (LDP14/2005, p. 157)¹²¹.

[83] (E) A história é contada em 1.^a pessoa pelo personagem principal, Paulo Honório [...]” (LDP18/2010, p. 109).

Em outros casos, há uma proposta interpretativa do narrador Paulo Honório, em trechos que fazem parte do corpo principal ou em citações de críticos literários, como nos exemplos seguintes, respectivamente:

[84] (E) No final da vida, Paulo Honório admite ser e ter sido um homem bruto, egoísta e insensível. E mais: sente-se feio, um aleijado, um monstro. Lembrando-se de Madalena, chega a ferir-se nas mãos e nos lábios. (S) Identifique na linguagem do narrador-personagem traços de sua brutalidade como pessoa. (LDP14/2005, p. 159)¹²².

[85] (E) Sobre *São Bernardo*, assim se expressa o crítico Antonio Candido: “Acompanhando a natureza do personagem, tudo em *São Bernardo* é seco, bruto e cortante. Talvez não haja em nossa literatura outro livro tão reduzido ao essencial, capaz de exprimir tanta coisa em resumo tão estrito. Por isso é inesgotável o seu fascínio, pois poucos darão, como ele, semelhante ideia de perfeição, de ajuste ideal entre os elementos que compõem um romance” [in: Graciliano Ramos. Rio de Janeiro: Agir, 1975. p. 9, Nossos Clássicos]. (LDP17/2010, p. 172. Boxe lateral)¹²³.

Observou-se a existência de direcionadores em cinco LDP, dos 14 constituintes do *corpus* pós-PNLEM; de enquadreadores em onze e 8 em que ocorrem solicitações. Em síntese, apenas os LDP 2, 24 e 25 não contam com direcionadores, enquadreadores ou solicitações sobre o narrador/tipos de narrativa. Além disso, observou-se: maior número de enquadreadores em relação aos demais tipos selecionados; queda na existência de direcionadores sobre o assunto

¹²¹ Texto idêntico em LDP17/2010 (p. 169) e LDP19/2013 (p. 162).

¹²² Texto idêntico em LDP17/2010 (p. 171) e LDP19/2013 (p. 164).

¹²³ Texto idêntico em LDP19/2013 (p. 164).

(não aparecem em três dos quatro LDP pós-BNCC). Também é possível organizar as referências ao narrador conforme o tipo de informação que foi fornecida ou solicitada. Assim, há casos de identificação do tipo de narrador; justificativa para o tipo de narrador identificado; comparações com outros narradores de Graciliano; comparação com narradores de outros estilos de época; aprofundamento das características do narrador a partir de outros elementos (como o tempo).

Em algumas atividades, percebeu-se a noção de que o reconhecimento do tipo de narrador ou de narrativa fossem de conhecimento dos estudantes, já que apesar de não serem o objeto de enquadramento ou solicitação, apareciam como pressuposto em questões sobre outros assuntos. Destacamos também a insistência na informação de que *SB* é narrado em primeira pessoa. Tendo em vista as diferenças entre o narrador autodiegético e homodiegético, ser o narrador do tipo autodiegético diz mais, para as interpretações suscitadas e mesmo propostas pelos LDP, do que a tradicional informação escolar da narrativa em primeira pessoa¹²⁴.

Observou-se a existência de abordagens *textuais*, quando a observação do narrador só se propôs em relação a *VS* ou *SB*, em maior número, e *extratextuais*, quando houve comparações entre esses narradores e outros, sejam os de criação do próprio GR, sejam aqueles de outros autores/estilos de época.

O elemento com maior disparidade de recorrências nos dois blocos é o das modalidades discursivas: em dois LDP anteriores ao PNLEM e em nove dos posteriores. Nos anteriores, ocorrem os exemplos seguintes:

[86] (E) Voltando-se para dentro de si mesmo, Paulo Honório parece fixar-se em Madalena. Entre as linhas 83 e 87, os pensamentos da personagem-narrador ficam expressos num discurso indireto livre. (S) Destaque-o e defina as idéias nele contidas. (LDP3/1976, p. 108)¹²⁵

[87] (E) Discurso indireto livre é aquele em que a fala ou pensamento de determinada personagem ou fragmentos dessa fala inserem-se no discurso indireto através do qual o narrador relata os fatos. (S) Identifique esse recurso no quinto parágrafo” (LD11/2000, p. 201).

¹²⁴ Não estamos aqui defendendo necessariamente o ensino desses “termos técnicos”, mas indicando a necessidade de se questionar os possíveis limites do ensino pautado na distinção primeira x terceira pessoa.

¹²⁵ O trecho a que a questão se refere é o seguinte: “Padilha assobia no alpendre. Onde andarás Padilha? Se eu convencesse Madalena de que ela não tem razão... Se lhe explicasse que é necessário vivermos em paz... Não me entende. Não nos entendemos. O que vai acontecer será muito diferente do que esperamos. Absurdo” (LDP3/1976, p. 105).

No primeiro conjunto [86], o enquadrador sugere que o conhecimento sobre o discurso indireto livre tenha sido aprendido antes. Destacar o discurso indireto livre e indicar as ideias nele contidas acaba se circunscrevendo à identificação: de antemão se afirma a existência dessa modalidade de discurso, cabendo ao aluno “separar” o que é discurso indireto livre do que não é e interpretar as informações. A diferença do segundo conjunto em relação ao primeiro não é muito significativa, já que, apesar de a atividade apresentar uma definição para o conceito, o trabalho solicitado ao leitor também se restringe à identificação.

A partir do PNLEM, aumenta significativamente o número de LDP que tratam do assunto (10/14). O discurso indireto livre é tomado como uma das “novas técnicas narrativas” que caracterizam o romance de 30 (LDP14/2005, p. 136 e LDP19/2013, p. 136). Mesmo assim, numa perspectiva “genérica”, a informação se configura como enquadrador, já que é antecedente de uma atividade de leitura. Esse é o único elemento para o qual não há direcionadores nos LDP analisados (antes e a partir do PNLEM)¹²⁶. Nos exemplos referidos acima, há solicitação de identificação do pensamento de Fabiano, conforme no exemplo:

[88] (E) Outro traço que caracteriza o romance de 30 é o emprego de novas técnicas narrativas, principalmente aquelas que sustentam a introspecção e a análise psicológica de personagens. (E) É o caso, por exemplo, do discurso indireto livre, que funde a fala do narrador à fala ou ao pensamento da personagem. (S) Observe estes fragmentos do texto: ‘Fabiano ia satisfeito. Sim senhor, arrumara-se’. ‘Olhou os quipás, os mandacarus e os xique-xiques. Era mais forte que tudo isso, era como as catingueiras e as baraúnas.’ ‘Entristeceu. Considerar-se plantado em terra alheia!’ (S) Identifique nesses fragmentos os trechos que correspondem ao pensamento de Fabiano. (LDP14/2005, p. 136)¹²⁷.

Uma análise mais acurada dessas atividades será proposta no capítulo 3. A identificação ou localização de trechos de discurso indireto livre ocorre também nos LDP22/2016 e

¹²⁶ Um dos LDP apresenta um quadro explicativo dos “três tipos de discurso”: “Para introduzir as falas e os pensamentos das personagens em uma narrativa, podem ser utilizados três tipos de discurso: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre. No discurso direto, o narrador pausa sua narração e introduz, fielmente, a fala da personagem. Para demarcar a fala da personagem, empregam-se verbos *dicendi* ou de elocução, dois-pontos, travessão ou aspas. No discurso indireto, o narrador diz o que a personagem deveria falar, sem demarcações no texto, por meio de sinais de pontuação. Emprega-se a 3ª pessoa e, algumas vezes, verbos *dicendi* ou de elocução. No discurso indireto livre, há a fusão entre o discurso direto e o indireto, com intervenções do narrador e falas das personagens, sem que haja marcas que mostrem a mudança do discurso” (LD26/2020, p. 134). Não foi aqui considerado direcionador ou enquadrador porque percebe-se a configuração do quadro como teórico.

¹²⁷ Trecho idêntico em LDP19/2013 (p. 136).

LDP26/2020, acionando também outras operações de leitura em casos em que a identificação já está dada, como na solicitação de que efeito de sentido é produzido.

Além dessas abordagens, como vimos em alguns exemplos quanto à construção das personagens, o recurso ao discurso indireto livre é apresentado – ou surge como possibilidade de resposta a solicitações – como elemento importante para a “instituição” da humanidade dos personagens de *VS* (LDP16/2005; LDP18/2010; LDP21/2016), assim como as dificuldades dos personagens com a linguagem, o que justificaria o uso do discurso indireto livre. As modalidades discursivas vêm à tona em questionamentos sobre o discurso direto e na sugestão de a compreensão dessa escolha também poder estar atrelada à opção pelo narrador onisciente (LDP21/2016, p. 106).

Do *corpus* posterior ao PNLEM apenas os LDP13, LDP15, LDP17, LDP20 e LDP24 não apresentam direcionadores, enquadreadores ou solicitações sobre as modalidades discursivas, elemento que se revela potencialmente construtivo de leituras mais pertinentes dos textos literários em questão. Também se verificou que as abordagens sobre esse elemento são predominantemente *textuais*, com uma exceção, em que o recurso é identificado como parte do “emprego de novas técnicas narrativas” do romance de 30 [88].

A abordagem de questões relacionadas ao tempo (em 6 de 12 LDP anteriores ao PNLEM; em 6 de 14 LDP após o PNLEM) não é tão recorrente como vimos acontecer em relação ao narrador/tipos de narrativa, por exemplo, mas se mostra significativa no conjunto analisado. Nos livros anteriores ao PNLEM, ocorre em direcionadores, enquadreadores e solicitações. A abordagem mais simples, digamos, ocorre em proposições que indicam que *SB* é narrado “em retrospectiva” (LDP4/1982, p. 226); (LDP5/1983, p. 155); (LDP8/1991, p. 149). LDP4 e LDP5 fazem apenas essa sugestão sobre o tempo: a narrativa em retrospectiva, que envolve conhecimentos relacionados à disposição dos acontecimentos. O assunto não volta a ser abordado para a construção da leitura do excerto literário que cada material disponibiliza, lembrando que os excertos foram aqui considerados enquadreadores porque fazem parte das sinopses. Há exemplos, também, em que o tempo como elemento de construção do texto literário recebe maior atenção, sugerindo adentramento mais profícuo no texto literário, como em:

[89] (S) Localize as passagens em que o Tempo presente parece misturar-se com o passado. (S) O que revela isso a respeito do estado de espírito da personagem-narrador?” (LDP1/1975, p. 176).

[61] (E) Paulo Honório, numa linguagem seca e bruta, vai costurando fatos, presentes e passados, a uma análise fria de sua pessoa. (S) Nesse processo de ir e vir, que conceito Paulo Honório faz de si mesmo?” (LDP7/1990, p. 131).

Há também referências mais distantes da leitura efetiva dos textos, que aqui são exemplificadas por direcionadores:

[90] (D) As recordações, a fantasia e as reflexões vêm ao primeiro plano. <O tempo corresponde à duração psíquica do sujeito>. (D) A narrativa é feita, normalmente, em primeira pessoa” (LDP3/1976, p. 112) [a propósito do *romance de tensão interiorizada*].

[91] (D) A técnica de descrição psicológica, utilizando sempre a narrativa em primeira pessoa, amadurece em *São Bernardo* para atingir sua melhor forma em *Angústia*, <onde os fatos se sucedem em uma aparente desordem, pois são ditados pela memória do narrador-personagem>” (LDP8/1991, p. 154).

[92] (D) a trajetória da família <é circular>, ou seja, eles estão sempre voltando ao ponto de partida (LDP8/1991, p. 154).

Em [90] há a evocação do que ficou conhecido como tempo “psicológico”: “o tempo corresponde à duração psíquica do sujeito”. Polêmica, essa distinção certamente pouco diz ao leitor que não tem acesso ao texto que faz a afirmação ser válida. A ausência de proposta de atividade de leitura sobre *Angústia* complica a pertinência da informação do exemplo [91], em que a questão do tempo indica uma característica do romance. Em mais um direcionador, [92], a leitura de *Vidas secas* na íntegra seria necessária para que o dado apresentado – a trajetória da família é circular – ganhasse concretude.

Antes do PNLEM, o trabalho mais extenso em relação ao tempo ocorre no LDP3/1976 (p. 106-109). Valendo-se de enquadreadores e solicitações, os autores vão construindo a compreensão da mobilização do tempo no romance. Como apresentaremos no capítulo 3, o LDP faz uso inclusive de termos “técnicos” – tempo do enunciado e tempo da enunciação – sem evocar elementos extratextuais para a proposta de leitura. Há, neste caso, uma tentativa de conduzir o aluno numa compreensão mais efetiva do texto literário como construção, no caso do livro em questão, para além de interpretar o que acontece, dar a entender como funcionam alguns processos de construção do texto literário.

Em síntese, os LDP1, LDP3, LDP4, LDP5, LDP7 e LDP8 apresentam sequências sobre o tempo, tendo sido verificada a existência de direcionadores em dois deles, enquadreadores em seis e solicitações em três. Há ausência total nos LDP2, LDP6, LDP9, LDP10, LDP11, LDP12. Na maioria dos casos, as referências ao tempo como elemento de construção estética acontecem em relação a *São Bernardo*.

Assim como nos LDP anteriores, nos publicados a partir do PNLEM também há casos em que apenas se menciona o caráter de “retrospectiva” na narrativa de Paulo Honório, como em:

[93] (E) O romance, na verdade, é a narração de Paulo Honório, em retrospectiva, da vida que levou (LD18/2010, p. 110).

Ocorrem duas vezes, nesse recorte do *corpus*, conjuntos de enquadreadores e solicitações que buscam levar à identificação dos diferentes tempos e dos efeitos de sentido produzidos, como no exemplo [65], já reproduzido nesta seção. Também sobre *VS* há abordagem do tempo, como no LDP21/ 2016 (p. 106). Como veremos na análise do conjunto de atividades, trata-se de uma abordagem do tempo que se vale de termos talvez abstratos para a identificação solicitada, ainda que haja um quadro explicativo na sequência sobre como se daria a “representação do tempo em narrativas”, estratégia que, com nuances, também está presente no LD26/2020 (p. 132).

Dentre os livros pós-PNLEM, verificou-se a abordagem do tempo em: LDP16, LDP18, LDP20, LDP21, LDP25 e LDP26. Não há direcionadores sobre o assunto nessa parte do *corpus*, ocorrendo enquadreadores em seis LDP e solicitações em cinco deles. Como se espera ter demonstrado, apenas em [90] e [91] há o que denominamos aqui como abordagens *extratextuais*, visto a existência de afirmações sobre o recurso em relação a um conjunto de textos, ainda que os que tenham excertos apresentados façam parte do conjunto. Há, assim, uma abordagem predominantemente *textual* do tempo como elemento de construção narrativa no *corpus* analisado.

O romance é o gênero literário implicado nas leituras possíveis para os excertos reproduzidos nos LDP. Embora quando propusemos investigar a abordagem da obra de GR víssemos como possibilidade que também houvesse excertos de seus textos memorialistas ou contos, como já informamos apenas *VS* e *SB* constituem atividades de leitura. A referência ao romance de forma “abstrata”, em sentenças que valorizam seu desenvolvimento na década de 30 no país, indica o pertencimento das obras estudadas do período a uma tradição, a um

“percurso” de que as obras fazem parte. Nesses casos, a abordagem foi considerada, neste trabalho, como *extratextual*, porque não se referem à obra de que o excerto faz parte de forma direta. Já as referências à estrutura do texto, como aconteceu com frequência em relação especialmente a *VS* (“romance desmontável”) foi considerada *textual*.

Foram identificadas afirmações sobre o gênero e/ou a estrutura dos romances em quatro dos LDP anteriores ao PNLEM e em doze dos quatorze posteriores. O romance recebe destaque nos textos expositivos como o gênero cujo desenvolvimento marcou o período (segunda fase modernista), sendo recorrente o uso da expressão “romance de 30”. Tratar do desenvolvimento do romance sugere a existência de formas literárias específicas, com características próprias. Embora o que sobressaia seja possivelmente a temática, aspectos formais/estruturais também fazem parte do conteúdo dos materiais, desde observações mais gerais, como no exemplo a seguir, já apresentado nesta seção:

[2] (D) “A característica marcante desse 2.º momento foi o *desenvolvimento do romance*, surgindo um grupo de excelentes prosadores que, adotando o Brasil como tema central de suas obras, criaram um amplo painel crítico de nossa realidade” (LD1/1975, p. 172, grifos do autor).

Passando pela indicação da posição do excerto no todo da obra, como em:

[94] (E) O trecho transcrito é o início do capítulo final da obra (LDP11/2000, p. 198).

[95] (S) Leia um trecho final do romance *São Bernardo*, de Graciliano Ramos (LDP11/2000, p. 205).

Até reflexões mais elaboradas sobre a estrutura:

[96] (E) Composto de uma sucessão de pequenos quadros que focalizam momentos diversos da vida de uma família de sertanejos [...], *Vidas secas* surpreende pelo relato objetivo dessas vidas sem horizontes, sem grandes ambições e exploradas por outras pessoas” (LDP5/1983, p. 157).

[97] (D) *Vidas secas*, no entanto, não nasceu como um romance. (D) Conforme nos conta o próprio autor, o início se deu na forma de um conto. (D) A origem do livro se faz notar em sua estrutura. (D) Pode-se mesmo considerar os seus treze capítulos como pequenas

narrativas independentes que, postas lado a lado, formam um quadro maior. (D) Em comum, sempre o registro da dificuldade e da exploração sofridas por aqueles cidadãos completamente desprovidos de estudos” (LDP12/2000, p. 480).

Nessas reflexões, como se vê, o enfoque é sobre a estrutura de VS (“romance desmontável”). Em [96], o que pesa no que diz respeito à estrutura é a afirmação de que o romance é “composto de uma sucessão de pequenos quadros que focalizam momentos diversos da vida de uma família de sertanejos”. Em [97], essa informação se amplia, enfatizando uma avaliação da crítica literária predominante até aquele momento, embora se possa questionar, mesmo para aquele momento, o surgimento do romance a partir de um conto. Como explicitamos na seção anterior, esse aspecto foi tratado de diferentes maneiras por Candido (mais afinado com a crítica predominante sobre VS) e por Bueno (que nega o possível caráter desmontável do romance, defesa feita no início dos anos 2000), para ficarmos apenas na crítica apresentada anteriormente.

Esse aspecto é retomado em sete dos LDP pós-PNLEM (LDP15, LDP16, LDP18, LDP20, LDP22, LDP23 e LDP26). Em alguns casos, há apenas referência à estrutura fragmentada e/ou à ideia de que os capítulos sejam “peças autônomas”, como em:

[98] (E) Estruturado em capítulos que parecem ‘peças autônomas’, isto é, que se encaixam de forma descontínua, o romance se debruça na trajetória de uma família obrigada periodicamente a fugir [...]” (LDP16/2005, p. 110).

Em outros casos, os LDP fazem esclarecimentos mais detalhados sobre as “motivações” dessa “fragmentação”:

[99] (E) *Vidas secas*, no entanto, não nasceu como um romance. Conforme nos conta o próprio autor, era um conto que trazia a cachorrinha Baleia como personagem principal [...]” (LDP15/2005, p. 48).

[100] (E) Em cartas e depoimentos, Graciliano Ramos explicou que o livro *Vidas secas* nasceu da junção de textos independentes. (E) O ponto inicial foi o episódio da morte da cachorra Baleia” (LDP18/2010, p. 106).

Nesse recorte (pós-PNLEM), há também referências mais gerais, como em:

[101] (D) Quando a literatura se volta para um retrato mais objetivo da realidade, quase sempre o romance é o gênero que ela privilegia” (LDP17/2010, p. 144)¹²⁸.

Assim como alguns casos das obras anteriores ao PNLEM, aqui também se verificou a existência de indicações da “posição” de excertos nas narrativas, como em:

[102] (E) O episódio a ser lido situa-se no final da obra [...] (LDP14/2005, p. 158).

[103] (E) O trecho apresentado a seguir é o desfecho do romance (LDP18/2010, p. 110).

[104] (E) A seguir você lerá ‘Baleia’, o primeiro capítulo que Graciliano escreveu, mas que, no romance, constitui o nono (LDP22/2016, p. 76).

Essa ação de situar o excerto lido em relação ao todo da obra, que chega a parecer uma resposta à crítica de Magda Soares sobre os excertos aparecerem soltos nos livros didáticos (SOARES, 2011), tem importância para a atribuição de sentidos ao trecho a ser lido. Isso parece mais significativo nos enquadreadores [102] e [103], que informam tratar-se de trechos do fim das narrativas. No caso da informação sobre o capítulo “Baleia”, mesmo que não necessariamente traga implicações para os sentidos da forma como os exemplos anteriores, sugere, ainda que sutilmente, que o romance é resultado de uma construção, ainda que, se considerarmos o posicionamento de Bueno (2015) seja questionável a ideia de se tratar de romance desmontável. Informar que se trata de parte de um capítulo determinado ao menos situa o leitor quanto à “parcialidade” do texto a ser lido, sugerindo atenção ao fato de que há uma totalidade de que o trecho é apenas um recorte.

A opinião dos leitores recebe atenção em um dos LDP, que apresenta a seguinte solicitação:

[105] (S) Após a leitura, reflita sobre a estrutura do texto lido e identifique aspectos que lhe agradaram ou não (LD25/2020, p. 141).

¹²⁸ O mesmo texto aparece no LDP19/2013 (p. 134).

Vale notar que, considerando-se o poder de enquadramento da leitura, apesar de considerar algo pessoal do leitor do texto (o agrado ou o desagrado), o estudante precisa acionar um conhecimento pré-estabelecido, admitindo, no mínimo, que há uma estrutura no texto.

Na observação do *corpus* como um todo, notou-se um crescimento de interesse em relação ao gênero romance e sua estrutura a partir do PNLEM¹²⁹, sendo a disparidade entre o interesse de um período em relação ao outro apenas menor do que o caso das modalidades discursivas. Quanto ao aspecto ora apresentado, quatro LDP anteriores ao PNLEM o abordam (dois em direcionadores, dois em enquadadores, um em solicitação). Após o PNLEM onze deles fazem algum tipo de abordagem, sendo: dois em direcionadores, sete em enquadadores e três em solicitações. Apenas os LDP13 e LDP22 não tratam desse aspecto. Há abordagens predominantemente *textuais* e abordagens *extratextuais*, como no exemplo [2].

Procedendo a uma observação geral dos elementos analisados nessa seção, percebemos que a obra de Graciliano Ramos não aparece isolada nos LDP. Se sua inclusão ou exclusão do cânone escolar possa vir a ser discutida, seja pela razão que for, sua participação nos LDP tem majoritariamente uma relação com seu pertencimento à literatura realizada no Brasil e ao trabalho que a crítica literária já propôs para ela. Como se pode observar na recensão crítica proposta na seção 2.2, os especialistas – dos quais derivam, ao menos em parte, as leituras que a escola propõe – conduzem sua argumentação em relação à obra de um autor – aqui, obviamente, de Graciliano Ramos – muito pautados também no lugar que este ocupa ou ocuparia na tradição literária ou em qualquer outro conjunto de obras de que faz parte. Isso se percebe quando há comparações “categóricas”, ainda que não muito específicas, tais como a afirmação de que Graciliano Ramos é o melhor entre seus contemporâneos ou que é continuador do legado de Machado de Assis. Parece coerente também considerar que essas conclusões advêm da observação dos aspectos de construção estética, da fatura artística, como diz Candido, de como o escritor compõe sua obra.

Como se espera ter demonstrado, especialmente sobre os estilos de época esses aspectos externos, *extratextuais*, constituem parte significativa dos LDP, o que era de se esperar tendo em vista a predominância de uma visão de ensino de literatura pautada na cronologia proposta pela historiografia literária. Mesmo em LDP como os mais recentes em que há tentativas de relacionar VS ao tema dos problemas climáticos, por exemplo, ainda assim se recorre a informações próprias da historiografia. Essa primeira parte do segundo movimento descritivo-

¹²⁹ É provável que, ao menos em parte, esse interesse esteja atrelado à visão interacionista da linguagem que “predominou” como norteadora de documentos oficiais a partir dos PCN.

analítico indica que, considerando direcionadores, enquadreadores e solicitações, constituintes de uma “totalidade” da estrutura dos LDP, há abordagens *textuais*, voltadas apenas para os textos literários a serem lidos, e *extratextuais*, suscitando conhecimentos estético-formais para além desses mesmos textos. Verificou-se essa hipótese em todos os LDP.

Mas, para uma análise que valorize as relações de interação entre LDP e leitores, propomos uma observação exclusiva de enquadreadores e solicitações (atividades) no capítulo 3. Com essa análise, buscamos apresentar a confirmação da hipótese levantada de que, no *corpus* selecionado, representativo da circulação desses materiais no período histórico de 1971 a 2021, os LDP trabalham sobre questões estético-formais em dois movimentos: 1) um movimento *extratextual*, nas ocasiões em que informa características ou modos de ler os textos a partir de informações para além do texto ou apontando conclusões de que os excertos literários são exemplos e, portanto, situando-os em um conjunto estético e cultural de que fazem parte; 2) e um movimento de leitura *textual*, quando faz afirmações ou questionamentos que investem na compreensão do texto literário reproduzido de modo “exclusivo”, ainda que acione elementos de teoria literária. Ao mesmo tempo, propomos reflexões sobre aproximações das propostas dos LDP com o conceito de leitura literária pertinente discutido na seção 2.1.

3 O TRABALHO COM A LEITURA E A CONSTRUÇÃO ESTÉTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Considerando-se o todo discursivo que constitui as unidades ou capítulos diretamente relacionados à obra de Graciliano Ramos ou à seção em que textos dele aparecem, a hipótese defendida se tornou mais concreta, qual seja, a de que no *corpus* selecionado, representativo da circulação desses materiais didáticos no período histórico de 1971 a 2021, os LDP trabalham sobre questões estético-formais em dois movimentos: 1) um movimento *extratextual*, nas ocasiões em que informam características ou modos de ler os textos a partir de dados para além do texto ou apontando conclusões de que os excertos literários são exemplos, fazendo parte de um conjunto estético e cultural; 2) e um movimento de leitura *textual*, quando faz afirmações ou questionamentos que investem na compreensão do texto literário reproduzido de modo “exclusivo”, o texto em si mesmo.

Se num primeiro momento pode parecer que isso se daria nos LDP a partir do conjunto de textos expositivos, para a primeira abordagem, e nas atividades, para a segunda abordagem, a análise dos enquadramentos revelou que os de primeiro tipo acontecem mesmo nas atividades em que se supõe que a leitura do texto literário tenha sido realizada, expondo o leitor a elementos extratextuais que “guiam” as respostas às atividades. Assim, reforça-se a ideia defendida por Dionísio (2000) de que os LDP sejam importantes concretizadores da comunidade escolar de leitores, mesmo quando a observação realizada enfatizou um aspecto específico que essa comunidade propõe como parte de uma leitura válida, no caso da seção anterior, elementos como narrador, tempo, modalidades discursivas etc.

A tradição de o LDP vincular-se à historiografia literária sugeriu o levantamento da hipótese deste trabalho: se há preocupação historiográfica e textos para serem lidos, então era plausível que a abordagem de aspectos formais se configurasse nesses dois movimentos – para ler o texto e/ou para levar a conhecimentos externos a ele e os acionar para o possível enriquecimento daquela leitura especificamente. Também se configurou como possibilidade, conforme indicações dos documentos oficiais e dos textos de apresentação (ainda que não em todos os casos), a comparação com textos de outros períodos e com outras artes. A observação das solicitações pode permitir o estabelecimento dos elementos mais recorrentes dentre os aspectos formais assim como, em segundo plano, as operações de leitura exigidas para a elaboração de respostas (identificação, classificação, justificação, inferência etc.), qualificando a relação autores-texto-leitores.

Com a proposta metodológica referenciada em proposições de Dionísio (2000), conforme já foi esclarecido na seção dedicada à metodologia no capítulo 1 deste trabalho, a observação dos enquadreadores e solicitações selecionados, apresentados na seção anterior, revelou também, como já se afirmou, a possibilidade de uma classificação dos direcionamentos de leituras potenciais em dois movimentos, extratextual e textual, sendo, portanto, no conjunto, uma condução ambivalente do processo de recepção. Ressalta-se que ambivalente não pode significar aqui “paradoxal” ou “contraditória”. Trata-se apenas de caracterizar o tratamento dado aos aspectos estéticos dos textos como constituído de um duplo movimento de atenção e, com isso, proceder a uma aproximação mais concreta das possíveis formações de leitores a partir do dispositivo LDP.

Nesta seção, a observação e a análise recaem sobre enquadreadores e solicitações que fazem parte das sinopses e atividades de leitura dos excertos das obras de GR. Também se buscou considerar as aproximações e distanciamentos de uma leitura literária pertinente. Para isso, propôs-se a observação das abordagens de cada capítulo dos romances estudados na sequência cronológica. A análise propõe a observação de enquadreadores e solicitações que tratem de elementos da narrativa e potencialmente reveladores do artifício ficcional.

Nesse sentido, além da identificação dessas possibilidades, sugerimos uma classificação para cada conjunto de atividades quanto ao grau de “revelação” do artifício, que, como é possível verificar nos exemplos adiante, é variável. Assim, quanto a esse aspecto, os conjuntos foram classificados conforme o grau de revelação ser incipiente, intermediário ou relevante. Afirmamos que um conjunto apresenta grau incipiente de revelação do artifício quando, ainda que haja referências a elementos estético-formais, o trabalho fica restrito à sua identificação ou classificação no texto. Assim, se as únicas sequências relacionadas a elementos estético-formais questionam se a narrativa está escrita em primeira ou terceira pessoa, ainda que solicite justificativa, o conjunto será classificado nesse primeiro grau.

Os conjuntos que foram caracterizados com grau médio ou intermediário de revelação do artifício apresentam número maior de elementos e enquadreadores e solicitações que vão além da simples identificação, classificação ou justificativa, indicando que esses recursos são escolhas do autor, enfatizando, desse modo, que a ficção é construída. Já a revelação do artifício considerada relevante foi atribuída aos conjuntos que, além de indicarem quantidades mais significativas de elementos, sugerem reflexões sobre os possíveis efeitos de sentido ou intenções dessas escolhas de forma recorrente. Essas classificações foram propostas a partir da

observação da variação do trabalho proposto pelos objetos do *corpus*, sendo, portanto, de caráter interpretativista.

A revelação do artifício pode ocorrer em abordagens textuais ou extratextuais. Quando os conjuntos apresentaram abordagem extratextual, as classificamos em alusivas ou direcionadas. No primeiro caso, se as referências são amplas, como ao conjunto de toda a literatura brasileira, por exemplo. Já a abordagem extratextual direcionada ocorre quando a referência envolve um estilo de época, um autor ou uma obra específica, com os quais se compara o texto objeto de leitura do LDP. Considerados esses direcionamentos, apresentam-se, a seguir, o tratamento dado a *São Bernardo*, primeiramente, na ordem de capítulos do mais recorrente para o menos recorrente, depois procedendo da mesma forma para *Vidas secas*.

3.1 AS LEITURAS DE *SÃO BERNARDO*

São Bernardo (1934) trata da trajetória de Paulo Honório, que rememora sua vida, revelando seu percurso desde menino, filho de pais desconhecidos, passando pelos infortúnios e trapaças realizadas para conquistar a fazenda *São Bernardo*, até seu estabelecimento como dono de terras, sua prosperidade e derrocada, juntamente com a da fazenda. Sua tentativa de escrita de um romance, primeiramente, inicia-se com a possível ajuda de outros personagens, o que se faz impraticável. O narrador-protagonista se lança então na empreitada sozinho. Esse propósito é iniciado depois do suicídio de Madalena e realizado numa casa “vazia”. O narrador revela que não tem proximidade nem mesmo com o filho de dois anos. Essa pequena síntese de acontecimentos, que se faz presente na maioria dos LDP com pequenas variações, apenas dá notícia da fábula (história) do romance. Como é de se esperar de qualquer obra-prima, esta breve relação de acontecimentos ficcionais ou qualquer outra mais sofisticada são incapazes de dar nota da excelência do romance, visto que essa excelência se relaciona diretamente com a capacidade do autor de manejar recursos narrativos para a construção dessa obra reconhecidamente magistral.

Um dos principais desafios do tratamento destinado a uma obra literária na escola é sua fragmentação. O *corpus* analisado evidencia a conformação de um ensino de leitura pautado em excertos¹³⁰. Como já informamos, na seção 1.4, quinze LDP propõem atividades de leitura

¹³⁰ É difícil conceber, partindo das condições concretas de ensino de que dispomos, que LDP trabalhem de forma diversa. Seria possível que obras didáticas trabalhassem com textos integrais? Como poderiam se configurar? Parece-nos que trabalhos que envolvessem a leitura dos textos literários na íntegra poderiam ser sugeridos mais vezes e com maior ênfase pelos LDP, o que certamente exigiria o uso das livros literários propriamente ditos.

de excertos de *São Bernardo*, sendo 10 sobre o Capítulo XXXVI; 4 sobre o Capítulo XIX e 1 sobre o Capítulo III. Nove deles são anteriores ao PNLEM e seis fazem parte do programa, o que indica um declínio da abordagem desse romance nas escolas (a última publicação a abordá-lo é de 2013 - PNLD/2015). A complexidade da construção narrativa (ferramentas habilmente manejadas para o que pode parecer uma prosa simples) aparece em todos os capítulos do romance. Mas é possível que nos capítulos XXXVI e XIX esses recursos pareçam mais “passíveis” de uma análise escolar, evocando determinados conteúdos teóricos. Isso porque, nesses dois capítulos, o manejo de recursos narrativos, como o tempo e as modalidades discursivas, é intenso e sua apreensão, por parte do leitor, é necessária para uma compreensão efetiva do texto literário. Também é possível suspeitar que essa “preferência” ocorra pela valorização desses capítulos pela crítica especializada.

Buscamos apresentar, a seguir, uma descrição das atividades de forma orgânica, como parte do segundo movimento analítico, considerando, agora, enquadramentos e solicitações relacionados às propostas de leitura do texto literário (como vimos, na seção anterior propusemos a observação de direcionadores, enquadramentos e solicitações organizados conforme abordassem determinados *elementos* relacionados à construção narrativa). Assim, esperamos proceder a uma análise mais contundente do que se propôs como leitura de literatura nesses materiais e verificar como elementos estético-formais foram acionados em conjunto em cada LDP, no momento provavelmente de maior abertura para a participação dos estudantes (atividades). Considerando a quantidade de excertos, descrevemos e analisamos primeiramente as 10 propostas de leitura para o capítulo XXXVI. Embora possa ser prejudicial para a extensão deste trabalho, consideramos pertinente apresentar as atividades em sua totalidade, ainda que nem todas as questões sejam analisadas. Também apresentamos breves leituras de cada capítulo abordado.

Dez LDP (6 anteriores ao PNLEM e 4 posteriores) propõem leituras do capítulo XXXVI de *SB*. É noite, o narrador escreve atormentado enquanto os poucos que ficaram na fazenda dormem.

Faz dois anos que Madalena morreu, dois anos difíceis. E quando os amigos deixaram de vir discutir política, isto se tornou insuportável. Foi aí que me surgiu a ideia esquisita de, com o auxílio de pessoas mais entendidas que eu, compor esta história. A ideia gorou, o que já declarei. Há cerca de quatro meses, porém, enquanto escrevia a certo sujeito de Minas, recusando um negócio confuso de porcos e gado zebu, ouvi um grito de coruja e sobressaltei-me. Era necessário mandar no dia seguinte Marciano ao forro da igreja. De repente voltou-me a ideia de construir o livro. (RAMOS, 2009, p. 215)

A dificuldade que o narrador alega ter para a escrita é reiterada. Paulo Honório faz um “balanço” da sua vida:

Cinquenta anos! Quantas horas inúteis! Consumir-se uma pessoa a vida inteira sem saber para quê! Comer e dormir como um porco! Levantar-se cedo todas as manhãs e sair correndo, procurando comida! E depois guardar comida para os filhos, para os netos, para muitas gerações. Que estupidez! Que porcaria! Não é bom vir o diabo e levar tudo?. (RAMOS, 2009, p. 217)

Entre lembranças, suposições e o presente da escritura, o trabalho com o manejo do tempo narrativo é apurado e fundamental para a compreensão do texto. Paulo Honório tenta compreender por que as coisas se arruinaram:

Madalena entrou aqui cheia de bons sentimentos e bons propósitos. Os sentimentos e os propósitos esbarraram com a minha brutalidade e o meu egoísmo. Creio que nem sempre fui egoísta e brutal. A profissão é que me deu qualidades tão ruins. E a desconfiança terrível que me aponta inimigos em toda a parte! A desconfiança é também consequência da profissão. (RAMOS, 2009, p. 221)

O narrador supõe ter delirado e sonhado “com atoleiros, rios cheios e uma figura de lobisomem” (RAMOS, 2009, p. 221) e finaliza o capítulo (e o romance): “Eu vou ficar aqui, às escuras, até não sei que hora, até que morto de fadiga, encoste a cabeça à mesa e descanse uns minutos” (RAMOS, 2009, p. 221).

Apesar de ser relativamente curto, o capítulo não é reproduzido na íntegra por nenhum dos LDP. O LDP4/1982 é o primeiro da sequência a tratar desse último capítulo. A breve sinopse que antecede o excerto informa que *SB* é “narrado em retrospectiva”, indicando também que o trecho a ser lido é o fim do romance (LDP4/1982, p. 226). Inicia o contato com o leitor, deste modo, chamando a atenção para o tempo e a estrutura do romance em capítulos. O excerto reproduzido inicia-se em “Encontro-me aqui em São Bernardo, escrevendo [...]” até o fim do capítulo. A seguir, reproduzimos as atividades¹³¹ propostas pelo LDP:

1. O texto é narrado em primeira ou terceira pessoa? Copie uma frase que justifique sua resposta:
2. O relato escrito de sua existência representa, para Paulo Honório, uma tentativa de “costurar” os pedaços da vida e recuperar o equilíbrio. Em que parágrafo aparece esta idéia?
3. Qual é o elemento que desencadeia o conflito psicológico de Paulo Honório?
4. Que atitudes de Paulo Honório mostram seu desequilíbrio interior?

¹³¹ As atividades serão apresentadas com recuo de 2 cm, fonte 11.

5. Qual é o efeito que a repetição da frase “Estraguei minha vida” produz em Paulo Honório?
6. Em nenhum momento da narrativa Paulo Honório demonstra condescendência consigo mesmo. Indique o parágrafo:
 - a) em que ele reconhece a fatalidade de sua existência gerada pela inflexibilidade de seu caráter;
 - b) em que ele reconhece ter utilizado os outros homens como instrumento de sua ascensão social;
 - c) em que ele admite a ruptura com sua classe social;
 - d) em que ele julga ver reflexos físicos da deformação de seu caráter.
7. A que ele atribui essa ruptura, sua brutalidade, seu egoísmo e desconfiança?
8. Que parágrafo sintetiza o drama da relação entre Paulo Honório e Madalena?
9. Qual é a expressão do texto que resume a solidão existencial de Paulo Honório?
10. A falta de solidariedade do protagonista durante toda a vida volta-se agora contra ele mesmo. Explique essa afirmativa em relação ao texto lido (LDP4/1982, p. 227-229).

Como é possível observar, predominam as questões que envolvem informações explícitas no texto, intensificadas pela identificação do parágrafo em que se encontram, ou interpretações independentes da observação de elementos formais. Das atividades voltadas à compreensão do conteúdo, apenas as solicitações da questão 1 tratam de um aspecto formal: “1. O texto é narrado em primeira ou terceira pessoa? Copie uma frase que justifique sua resposta” (LDP4/1982, p. 227). A primeira solicitação indica que saber classificar em que pessoa o texto está escrito é conhecimento pressuposto e o estudante, mesmo que não tenha a menor ideia do que se trata, sabe que tem apenas duas opções. A segunda solicitação, dependente da primeira, exige a justificativa para a resposta à solicitação anterior. Assim, não há considerações que revelem esse aspecto como escolha criativa, vinculada à proposta de construção de uma narrativa de recordações sobre a história de quem narra, restringindo-se as solicitações à identificação do tipo de narrativa e à justificativa.

Nota-se, também, que a maior parte das questões propõem a confirmação de interpretações apresentadas pela observação/cópia de informações explícitas no excerto, especialmente com a indicação do parágrafo. Delimitações das leituras estão presentes em enquadramentos (como em “Em nenhum momento da narrativa Paulo Honório demonstra condescendência consigo mesmo” (Q.6)) e em solicitações (como em “que resume a solidão existencial” (Q.9)). O dado de que há, para o narrador-personagem, “solidão existencial” é uma

interpretação fornecida, não necessariamente construída pelo leitor, para o qual se solicita a expressão sintetizadora.

A abordagem que se realiza, na perspectiva aqui adotada, pelas atividades, ocorre de maneira textual, não havendo questões que busquem vincular o excerto estudado ao estilo do autor, ao estilo de época ou outro elemento “extratextual”. O único aspecto formal que poderia ser mobilizado para a revelação do artifício é o narrador/tipo de narrativa, nas questões, e o tempo, se considerarmos a proposição de narrativa em retrospectiva presente na sinopse.

No LDP5/1983, na sinopse, os aspectos social e psicológico recebem destaque (especialmente o primeiro), havendo apenas dois enquadreadores que tratam do modo como a narrativa se arranja: “A narrativa, em primeira pessoa...” e “o romance na verdade é a narração de Paulo Honório, em retrospectiva, da vida que levou”. Considerando os dois casos, pesam aspectos relacionados ao narrador e ao tempo, mais uma vez. Os textos e as atividades são apresentados sem discursos pedagógicos introdutórios, de forma direta. O excerto se inicia em “As janelas estão fechadas” e termina no final do capítulo. O conjunto de atividades não aciona saberes relativos à construção da narrativa literária¹³². A proposta de leitura é *textual*, mas não se vale, nas questões, de elementos formais, sendo exceções as afirmações da sinopse.

No LDP7/1990, na sinopse, a informação de que o romance é narrado em primeira pessoa é a única que se relaciona a um aspecto formal da narrativa. Sob o título “Leitura”, recortes do capítulo são antecidos de uma breve síntese dos trechos não reproduzidos, a qual poderia levar a engano quanto ao que o capítulo significa no romance: “Faz dois anos que Madalena morreu. Os amigos deixaram de frequentar a casa. Concretizando uma antiga idéia de compor um livro com auxílio de pessoas mais entendidas, Paulo Honório se entrega-se à tarefa de contar a sua história¹³³” (LDP7/1990, p. 129). São reproduzidos os seguintes recortes: 1) “Sou um homem arrasado [...]” até “Não é bom vir o diabo e levar tudo? ”; 2) “As janelas estão fechadas [...]” até o fim do capítulo. Em seguida, são propostas as seguintes atividades:

¹³² As atividades propostas no LDP5/1983 são as seguintes: “1. Explique como, à medida que vai chegando ao fim da narração, Paulo Honório consegue ver com mais clareza por que não pôde conviver bem com Madalena. 2. Essa espécie de balanço feito por Paulo Honório leva-o a constatar que estragou a sua vida. Porém, mais do que isso, verifica que o seu caráter é imutável. Como ele justifica o seu modo de viver e de se relacionar com as pessoas? 3. Segundo Paulo Honório, a sua profissão é responsável por que tipo de mudanças em seu interior? 4. Localize uma passagem em que há índices de uma grande agitação interior em Paulo Honório. 5. O que representaria psicologicamente a deformação física que Paulo Honório julga ver em seu corpo? 6. Que tipo de associação pode ser feita entre o sonho de Paulo Honório e o balanço de sua vida? 7. Apesar de ainda haver gente na fazenda, inclusive seu filho, como se sente Paulo Honório?” (p. 156-157). Nota-se a recorrência de enquadreadores delimitando as possibilidades de leitura.

¹³³ A construção textual desta informação gera um equívoco. A tentativa de Paulo Honório de escrever um livro com a ajuda de outras pessoas falhou. Ele “concretiza” a escritura sozinho. O termo “antiga” também pode ser questionado.

- 1 – Paulo Honório elevou-se a grande fazendeiro, respeitado e temido, graças a uma tenacidade inabalável, com a qual suplantou todos os obstáculos para atingir seus objetivos, agindo inclusive inescrupulosamente. Retire do texto trechos que demonstrem a “inutilidade do esforço violento de sua vida”.
- 2 – Paulo Honório, no final da vida, admite ter sido bruto, egoísta, feio e insensível. De acordo com o texto, de onde lhe provieram essas características?
- 3 – Se fosse possível recomeçar sua vida com Madalena, por que tudo aconteceria do mesmo modo?
- 4 – Paulo Honório, numa linguagem seca e bruta, vai costurando fatos, presentes e passados, a uma análise fria de sua pessoa. Nesse processo de ir e vir, que conceito Paulo Honório faz de si mesmo?
- 5 – Considerando a trajetória de vida de Paulo Honório, indique o significado que assumem estas palavras: “Cinqüenta anos! Quantas horas inúteis! Consumir-se uma pessoa a vida inteira sem saber para quê! Comer e dormir como um porco! Levantar-se cedo todas as manhãs e sair correndo, procurando comida! E depois guardar comida para os filhos, para os netos, para muitas gerações. Que estupidez! Que porcaria! Não é bom vir o diabo e levar tudo?”
- 6 – Retire do texto um trecho que comprove ser *São Bernardo* um livro de recordações.
- 7 – Tente explicar os motivos conscientes e inconscientes que levaram Paulo Honório à “idéia esquisita de [...] compor esta história” ((LDP7/1990, p. 130-131).

O enquadrador da primeira questão reforça informações fornecidas na sinopse, com alguns detalhes a mais. A solicitação, que apresenta enquadrador implícito (o esforço de sua vida foi inútil) exige apenas a verificação de informações explícitas no texto. Esse é, com pequenas nuances, o tom de todas as questões, inclusive da que pode ser entendida como referência a um aspecto formal. Das atividades, apenas enquadreadores da questão 4 informam aspectos da construção da narrativa: “Paulo Honório, <numa linguagem seca e bruta>, vai <costurando fatos, presentes e passados>, a uma análise fria de sua pessoa”. Esses enquadreadores rotulam a linguagem do narrador e indicam também a construção da trama envolvendo o tempo, sem que a solicitação subsequente (“que conceito Paulo Honório faz de si mesmo?”) sugira alguma relação entre a personalidade/estado de espírito do protagonista e o modo como conta sua história, o “processo de ir e vir”. Na verdade, a solicitação subsequente dispensaria os enquadreadores, não sendo necessárias as informações fornecidas para se chegar

à resposta possível. As afirmações dos enquadreadores se conectam coerentemente, no entanto, com a citação de Candido, em que essa relação é apresentada, reproduzida a seguir:

Sobre *São Bernardo*, assim se expressa o crítico Antonio Candido:

<Acompanhando a natureza do personagem, tudo em *São Bernardo* é seco, bruto e cortante>. Talvez não haja em nossa literatura outro livro tão reduzido ao essencial, capaz de exprimir tanta coisa em resumo tão estrito. Por isso é inesgotável o seu fascínio, pois poucos darão, como ele, semelhante ideia de perfeição, de ajuste ideal entre os elementos que compõem um romance (Em Graciliano Ramos. Rio de Janeiro, Agir, 1975. p. 9. Nossos Clássicos). (LDP7/1990, p. 129)

No caso, os autores do LDP “incorporam” a voz do crítico literário, já que não questionam as afirmações, entendidas aqui como colaborativas no processo de leitura (a citação aparece depois das questões, no corpo do texto). O primeiro enquadreador se relaciona diretamente ao que foi proposto na questão 4. A essa ideia da *secura* do personagem envolvendo outros elementos se seguem proposições elogiosas que colocam o romance em posição destacada “em nossa literatura”, com ênfase à síntese e ao “ajuste ideal entre os elementos que compõem um romance”. A citação, cujas sentenças são tomadas como enquadreadores, pode ser vista como uma abordagem *textual* – ao apresentar características da construção da narrativa *SB* – e *extratextual*, ao propor uma comparação, ainda que “genérica”, com outros textos (“nossa literatura”). Sendo assim, a abordagem, digamos, passageira, desses aspectos relacionados à construção formal/estética se caracteriza no LDP como *textual*, predominantemente, e também *extratextual*.

No LDP8/1991, a breve sinopse, que situa o excerto reproduzido no “fim do romance”, informa que é “narrado em retrospectiva” (LDP8/1991, p. 149). O excerto do capítulo XXXVI é iniciado em “Encontro-me aqui em São Bernardo, escrevendo [...]” e termina no fim do capítulo, exatamente como ocorre no LDP4/1982, dos mesmos autores. A maior parte das atividades no LDP8/1991 também coincide com as do LDP4/1982, sendo idênticas àquelas que já destacamos como referentes aos aspectos formais, quais sejam, as solicitações da questão 1. Nesse LDP, portanto, a abordagem é *textual*.

No LDP10/1995, antes da reprodução do excerto, o material informa se tratar de um romance narrado em primeira pessoa e amplia o olhar sobre o romance se valendo da noção de Candido, de que Graciliano Ramos apresenta preocupação com o senso psicológico, o senso sociológico e o senso estético (LDP14/2005, p. 348). Há uma ampliação da sinopse em relação

àquela apresentada no LDP7/1990, dos mesmos autores. Todo o último parágrafo da sinopse no LDP10/1995 apresenta comentários sobre a fatura estética, indicando como a narrativa é construída:

A par desses aspectos, o senso estético da obra é apurado. A opção do autor pelo foco narrativo em 1.^a pessoa possibilita que o narrador-personagem, então distanciado dos fatos, relate o universo de experiências que resultaram em seu fracasso e se veja criticamente a partir de seu próprio relato, tomando consciência de sua condição. Na obra ressaltam também a concisão e a secura da linguagem do narrador, um homem de poucas palavras e ressecado pela vida agreste e pela luta em busca de riqueza e poder. (LDP10/1995, p. 348)

A afirmação de que “o senso estético da obra é apurado” possivelmente alerta o leitor para a construção estética, ainda que de forma abstrata. O enquadrador seguinte é o primeiro, dos LDP analisados até aqui, a indicar claramente que o autor faz escolhas técnicas (“a opção do autor pelo foco narrativo em 1.^a pessoa”), aproximando-se, desse modo, da revelação do artifício a que se refere Hansen (2005). Percebe-se, também, ainda na esteira da crítica de Candido, a valorização da relação entre a vida agreste, a luta e a secura do narrador e de sua linguagem. Quanto às atividades, as diferenças em relação ao LDP7/1990 são relativas aos aspectos gráficos. A citação de Candido deixa de fazer parte do “corpo do texto”, após as atividades e passa a ser reproduzida em boxe lateral, junto ao excerto do capítulo, sendo semelhante ao LDP7/1990. Aqui também, portanto, a abordagem é textual, predominantemente, e também *extratextual* pela referência “ampla” as outras obras, presente na citação de Candido.

O último livro a abordar o Cap. XXXVI antes do PNLEM é o LDP11/2000. A breve sinopse anterior ao excerto informa que se trata de “um trecho do final do romance” e que Paulo Honório é o “personagem-narrador” (LDP11/2000, p. 205). O excerto é o mesmo apresentado nos LDP8/1991 e LDP4/1982. As atividades sobre *SB* são as seguintes:

1. O texto é narrado em primeira pessoa. O relato escrito de sua existência representa, para Paulo Honório, uma tentativa de ‘costurar’ os pedaços da vida e recuperar o equilíbrio interior. Em que parágrafo aparece essa idéia?
2. Em que romance do período realista/naturalista se observa mecanismo semelhante, ou seja, o personagem-narrador escreve para recompor o passado e tentar libertar-se de seus fantasmas?
3. No fragmento lido, que fato desencadeia o conflito psicológico de Paulo Honório?

4. Em nenhum momento da narrativa, Paulo Honório é condescendente consigo mesmo. Identifique as acusações que se atribui nestes parágrafos:
- parágrafo 11 (linha 22);
 - parágrafo 16 (linha 33).
5. Que expressão do final do texto resume a solidão existencial de Paulo Honório? (LDP11/2000 p. 207).

A primeira atividade reforça a informação da narrativa em primeira pessoa no primeiro enquadrador (que nos LDP anteriores dos mesmos autores apareciam como solicitações), dado não acionado como causador de efeitos de sentido pela solicitação a ele relacionada. Essa mudança (em um livro (LDP8/1991), faz parte de uma solicitação, e, no de dez anos depois (LDP11/2000), é conformado como enquadrador) pode indicar alterações na visão do que era importante que o leitor em formação aprendesse naquele momento específico. Parece-nos que, se faz parte de uma solicitação, maior importância é atribuída ao conteúdo. A situação descrita pode sugerir, portanto, que saber como classificar o narrador merecia mais atenção nos casos em que o assunto aparece em solicitações. Nota-se, também, nesse sentido, que a solicitação subsequente ao enquadrador não exige a justificativa para o que informa, revelando o enfraquecimento desse aspecto como “algo a ser aprendido”, talvez tomado aqui já como conhecimento pressuposto, apenas reforçado.

As demais questões passam por algumas modificações (em relação aos títulos anteriores dos mesmos autores) e há uma novidade, constituinte da questão 2: “Em que romance do período realista/naturalista se observa mecanismo semelhante, ou seja, o personagem-narrador escreve para recompor o passado e tentar libertar-se de seus fantasmas?” (LDP11/2000, p. 207). A ideia de que o personagem-narrador se conforma de determinada maneira – “escreve para recompor o passado e tentar libertar-se de seus fantasmas” – entra em pauta para relacionar o romance de Graciliano a um do período realista/naturalista, em que se observaria “mecanismo semelhante”. A ideia de que dois romances comportem o mesmo mecanismo indica o reconhecimento da existência do artifício, mas sua construção não é analisada. A solicitação se restringe à identificação do outro romance – *Dom Casmurro?* - para a qual bastaria, supostamente, a leitura de uma sinopse que apresentasse essa informação, por exemplo¹³⁴. Nessa questão, a abordagem é também extratextual, visto que, ao observar aspectos da construção da narrativa, busca evidenciar uma possível relação com um romance de outro

¹³⁴ Como acessamos apenas o volume 3 desta coleção, não foi possível verificar se o material trata disso em volume anterior. De toda forma, do modo como se configura, a informação é tratada como conhecimento pressuposto.

período, sugerindo o pertencimento de *SB* a uma “tradição literária”. Nesse LDP, percebe-se os dois movimentos (*extratextual* e *textual*), embora sejam poucos os elementos formais acionados.

O primeiro livro posterior ao PNLEM a tratar do Cap. XXXVI é o LDP14/2005. Em relação ao LDP10/1995, dos mesmos autores, há semelhanças e diferenças. As semelhanças são a reprodução do mesmo excerto e uma adaptação da maior parte das questões do LDP10/1995 (e do LDP7/1990) para a questão 1. Há diferenças na sinopse, mais extensa e com caracterização da fatura artística na edição de 1995, elemento ausente no LDP14. Nesse, além da informação de ser narrado em primeira pessoa, informa-se que o “episódio a ser lido situa-se no final da obra” (LDP14/2005, p. 158)¹³⁵. Nas primeiras atividades (Fig. 13), o narrador e sua caracterização pela linguagem são colocados em pauta.

Figura 13 - Atividades sobre *SB*

7. No final da vida, Paulo Honório admite ser e ter sido um homem bruto, egoísta e insensível. E mais: sente-se feio, um aleijado, um monstro. Lembrando-se de Madalena, chega a ferir-se nas mãos e nos lábios.
 - a) Identifique na linguagem do narrador-personagem traços de sua brutalidade como pessoa.
 - b) De acordo com o narrador-personagem, de que provêm essas características?
 - c) Nessa explicação, nota-se a influência de uma corrente científica do século XIX. Qual é ela?
 - d) O que o sentimento de se achar fisicamente monstruoso revela a respeito da condição psicológica e moral de Paulo Honório?
 - e) Que tipo de desejo inconsciente é revelado no trecho: “Aperto as mãos de tal forma que me firo com as unhas, e quando caio em mim estou mordendo os beijos a ponto de tirar sangue”?
 - f) Ao fazer um balanço de seu relacionamento com Madalena, Paulo Honório afirma que, se pudesse recomençar sua vida com ela, tudo aconteceria do mesmo jeito. Por que ele pensa assim?

2. Segundo o crítico literário João Luís Lafetá, *São Bernardo* narra a trajetória de um burguês, Paulo Honório, que passara da condição de caixeiro-viajante e guia de cego à de rico proprietário da Fazenda São Bernardo. Para atingir seus objetivos capitalistas, o protagonista elimina todos os empecilhos que se colocam à sua frente, inclusive pessoas.
 - a) Releia este trecho:

“Cinquenta anos! Quantas horas inúteis! Consumir-se uma pessoa a vida inteira sem saber para quê! Comer e dormir como um porco! Levantar-se cedo todas as manhãs e sair correndo, procurando comida! E depois guardar comida para os filhos, para os netos, para muitas gerações. Que estupidez! Que porcaria! Não é bom vir o diabo e levar tudo?”

Que opinião Paulo Honório tem agora sobre o princípio capitalista da acumulação?

 - b) Karl Marx já apontava, no século XIX, um fenômeno decorrente das relações do sistema capitalista, a *coisificação* ou *reificação*, que consiste na extrema importância que se dá ao *valor de troca* da mercadoria, e não ao seu *valor de uso*. No plano das relações humanas, o interesse prevalece sobre sentimentos ou princípios morais, e as pessoas passam a ser vistas como *coisas*, como objetos. Identifique no texto uma passagem ou situação que evidencie a visão reificada que Paulo Honório tem do mundo.

3. Praticamente sozinho, sem Madalena e abandonado por amigos, Paulo Honório consome as horas recordando sua vida e narrando-a em *São Bernardo*. Identifique um trecho que comprove ser *São Bernardo* um livro de recordações.

Fonte: (LDP14/2005, p. 159).

¹³⁵ Essas indicações da “localização” do excerto no todo da obra literária parecem contribuir para evitar a sensação de texto “solto”, criticada por Soares (2011).

Note-se que o enunciado da primeira questão apresenta três enquadreadores que sintetizam aspectos cognitivos ou racionais de Paulo Honório (que admite ter sido um homem bruto) e suas emoções, sentimentos ou estado de espírito (sente-se feio, lembra-se de Madalena, chega a ferir-se). A identificação de características apresentadas dá o tom da questão (1.a), em que se relaciona a brutalidade do narrador com sua linguagem. Ressalta-se o enquadreador implícito dessa solicitação: há traços da brutalidade do narrador em sua linguagem. É a partir dessa informação que o aluno deverá identificar a característica indicada. A interpretação do próprio narrador para essa caracterização é então tomada para a referência ao Naturalismo, “uma corrente científica do século XIX” (1.c). Como é possível notar, o LDP14/2005, apoiando-se na voz crítica de Lafetá, enfatiza uma leitura marxista do romance (questão 2), colocando em discussão também o determinismo (1.c).

A questão 4 (Fig. 14) propõe uma reflexão bastante complexa: justificar se *SB* “alcança um perfeito equilíbrio entre a análise social e a introspecção psicológica”. Percebe-se, aí, a sugestão de relação entre dois dos três “sensos” apontados por Candido como existentes nas grandes obras, ficando de fora da questão o senso estético.

Figura 14 - Atividades sobre *SB*

4. Pelo trecho lido da obra, é possível afirmar que *São Bernardo* alcança um perfeito equilíbrio entre a análise social e a introspecção psicológica? Justifique.

5. *São Bernardo* assemelha-se, em vários aspectos, a *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Veja este trecho do início da obra de Machado, narrado por Bentinho:

“O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência. Pois, senhor, não consegui recompor o que foi nem o que fui.
Em tudo, se o rosto é igual, a fisionomia é diferente. Se só me faltassem os outros, vá; [...] falto eu mesmo, e esta lacuna é tudo.”

a) Em *São Bernardo*, Paulo Honório, no fim da vida, é a mesma pessoa?

b) Tente explicar os motivos conscientes e inconscientes que teriam levado o protagonista a reconstruir sua própria história.

Em busca do essencial

Sobre *São Bernardo*, assim se expressa o crítico Antonio Candido:

Acompanhando a natureza do personagem, tudo em *São Bernardo* é seco, bruto e cortante. Talvez não haja em nossa literatura outro livro tão reduzido ao essencial, capaz de exprimir tanta coisa em resumo tão estrito. Por isso é inesgotável o seu fascínio, pois poucos darão, como ele, semelhante idéia de perfeição, de ajuste ideal entre os elementos que compõem um romance.

(In: *Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Agir, 1975. p. 9. Nossos Clássicos.)

Fonte: (LDP14/2005, p. 160).

A comparação com *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, que enfatiza aspectos interpretativos não diretamente relacionados a aspectos estéticos, reitera o diálogo pretendido entre obras. Nota-se, aí, que não há referências aos períodos literários, mas nos parece difícil responder às solicitações sem uma leitura cerrada dos dois romances, embora o trecho de *Dom Casmurro* pareça ter sido apresentado para direcionar a leitura de *SB*. O boxe lateral com a

citação de *Candido*, também presente nos LDP7/1990 e LDP10/1995, que envolve aspectos textuais e extratextuais, aparece, no LDP14/2005, no final das atividades. Assim, a abordagem de aspectos da construção formal desse livro pode ser considerada *textual* e *extratextual*, assim como nos títulos anteriores dos mesmos autores.

O conteúdo referente ao Capítulo XXXVI no LDP17/2010 é idêntico ao apresentado no LDP14/2005, exceto pela citação de Beatriz Resende em boxe lateral associado ao excerto reproduzido. No LDP14, o boxe não foi mencionado por apresentar uma interpretação do romance sem abordar questões formais (outro trecho do mesmo texto de Resende). Já no LDP17, a citação valoriza a construção romanesca, informando, especialmente, que há “estratégia narrativa do romance dentro do romance” (LDP17/2010, p. 170)¹³⁶. No mais, o tratamento dado ao trecho de *SB* se assemelha ao LDP14, podendo ser avaliado como *textual* e *extratextual*.

A sinopse relacionada à leitura do Cap. XXXVI, no LDP18/2010, informa se tratar de romance, “história contada em 1.^a pessoa pelo personagem principal” (LDP18/2010, p. 109). Especialmente centrada na fábula, o texto também informa que “o romance, na verdade, é a narração de Paulo Honório, em retrospectiva, da vida que levou” (LDP18/2010, p. 110). Antes do texto literário, também se informa corresponder ao desfecho. O excerto reproduzido se inicia em “As janelas estão fechadas [...]” e vai até o fim do capítulo. As atividades estão reproduzidas a seguir:

1. Como a já mencionada "alma agreste" de Paulo Honório manifesta-se nesse fragmento?
2. "Sou um aleijado. Devo ter um coração miúdo, lacunas no cérebro, nervos diferentes dos nervos dos outros homens. E um nariz enorme, uma boca enorme, dedos enormes." Sob o ponto de vista psicológico, o que pode representar essa deformação física imaginada por Paulo Honório?
3. "Julgo que delirei e sonhei com atoleiros, rios cheios e uma figura de lobisomem." Que associação pode ser feita entre essa passagem e o balanço de vida feito por Paulo Honório? (LDP18/2010, p. 111).

¹³⁶ O texto completo do boxe é o seguinte: “Partindo da estratégia narrativa do romance dentro do romance, Graciliano exercita a realização da negatividade retirando do autor ficcional todos os predicados necessários a escritura romanesca: imaginação, sensibilidade, prazer, amor, habilidade no uso da língua, vocabulário erudito, gosto pela literatura. Sem metáforas, mas dispondo da diversidade da fala local e dos ditados da gente do campo, esse homem de dedos excessivamente grossos, cuja razão de viver foi apossar-se das terras de S. Bernardo, precisa escrever a sua história para sobreviver a tragédia por ele mesmo causada. (Beatriz Resende. Folha de S. Paulo, 9/3/2003) (LDP17/2010, p. 170).

Há, nesse LDP, apenas a possibilidade de se acionar a linguagem seca do narrador como elemento de caracterização do personagem na primeira questão. No entanto, não parece que essa caracterização seria obrigatória para se elaborar possíveis respostas para a solicitação. As sutis referências aos elementos formais podem ser vistas aqui apenas como *textuais*.

Em relação ao LDP17/2010, no LDP19/2013 o box que acompanha o excerto deixa de conter citação de Beatriz Resende e passa a apresentar a ideia de Candido sobre os três sentidos (sociológico, psicológico e estético), indicando (não fica claro se Candido ou os autores do LDP) Graciliano Ramos como um dos raros escritores em que os três ocorrem. As demais atividades são idênticas às dos LDP14/2005 e LDP17/2010, havendo abordagens, portanto, *textual* e *extratextual*.

O trabalho envolvendo o capítulo XXXVI foi proposto sempre por excertos. Os elementos acionados para a leitura foram o narrador (ou tipos de narrativa), o tempo, caracterização da linguagem do narrador, além da localização do excerto no romance. Merece destaque como indicativo da construção formal da narrativa a recorrente referência a Candido em sua análise de que *SB* apresenta um “ajuste ideal entre os elementos que compõem um romance”. Seis dos dez conjuntos fazem alguma referência extratextual, que ocorrem de forma sutil, havendo apenas um caso em que ocorre de forma mais explícita em relação a aspectos formais (LDP11/2000), indicando comparação entre narradores (de *SB* e de um romance do Realismo). Além disso, comentários de Candido, Lafeté e de Resende foram incorporados ao discurso dos LDP, seja acompanhando os excertos, em boxes, seja como parte do corpo do texto, reforçando o esperado vínculo dos LDP com o conhecimento especializado. O capítulo XXXVI foi abordado no *corpus* até 2013, ficando o maior número de ocorrências (4/10) entre 1990 e 2000.

O segundo capítulo de *SB* mais abordado pelo *corpus* é o XIX. O capítulo é considerado chave para a compreensão do romance por mais de um crítico literário (CANDIDO, 2012; BUENO, 2015). No início do capítulo ocorre a mudança apontada por Bueno (2015)¹³⁷. Paulo

¹³⁷ Conforme Bueno (2015) “E na construção de sua narrativa ele [Paulo Honório] se conduz da mesma maneira prática e objetiva com que se conduzia nos negócios. Iniciado o processo, as condições da produção, que haviam tomado os dois primeiros capítulos, simplesmente saíram de cena. E a história de sua infância, de sua alfabetização, da conquista de S. Bernardo, do enriquecimento da propriedade e de seu casamento é toda contada linearmente, um fato atrás do outro. A única perturbação dessa ordem se dá no capítulo 19, que se afasta da história que se quer narrar para trazer de volta ao primeiro plano o momento de escrita do livro. Rui Mourão já apontou a importância desse capítulo, especialmente no que diz respeito ao partido que Graciliano Ramos tira da superposição dos dois tempos com que S. Bernardo trabalha – o da narrativa, que vinha sendo focado até ali, e o da narração, que se impõe nesse momento específico – enfatizando como é significativa sua inserção exatamente no momento em que a primeira briga do casal é contada, pois esse é o assunto do capítulo anterior. A partir desse capítulo, ainda segundo Rui Mourão, o relato ‘vai prosseguir, senão deslocado para um ponto-de-vista subjetivo, pelo menos para uma maior interioridade’” (BUENO, 2015, p. 616). E complementa: “Uma leitura como a que se tenta aqui, que

Honório é um homem frio e calculista que se abala diante da relação com Madalena, cuja compreensão (e domínio) se apresenta impossível para ele:

Conheci que Madalena era boa em demasia, mas não conheci tudo de uma vez. Ela se revelou pouco a pouco, e nunca se revelou inteiramente. A culpa foi minha, ou antes, a culpa foi desta vida agreste, que me deu uma alma agreste. E, falando assim, compreendo que perco o tempo. Com efeito, se me escapa o retrato moral de minha mulher, para que serve esta narrativa? Para nada, mas sou forçado a escrever. (RAMOS, 2009, p. 117)

O narrador revela, desse modo, a intenção de captar o “retrato moral” de Madalena, e trata de seu processo de escrita, demarcando o tempo da enunciação:

Quando os grilos cantam, sento-me aqui à mesa da sala de jantar, bebo café, acendo o cachimbo. Às vezes as ideias não vêm, ou vêm muito numerosas – e a folha permanece meio escrita, como estava na véspera. Releio algumas linhas, que me desagradam. Não vale a pena tentar corrigi-las. Afasto o papel. (RAMOS, 2009, p. 117)

Revelando sua inquietação (“Saudade? Não, não é isto: é desespero, raiva, um peso enorme no coração” (RAMOS, 2009, p. 118)), o narrador constrói para o leitor a perturbação de seu estado de espírito intercambiando os tempos na trajetória da memória. Ele mesmo tem dificuldades para definir o que faz parte do presente de sua escrita e o que ficou no passado. Essa mobilização do tempo se manifesta também no conteúdo revelado, de forma alegórica, com duas referências ao relógio: “O tique-taque do relógio diminui, os grilos começam a cantar. E Madalena surge do lado de lá da mesa” (RAMOS, 2009, p. 118). A redução da percepção do barulho do relógio (tempo) reforça a presença de Madalena pela memória. Durante a leitura desse trecho, o leitor já sabe que Madalena não está mais em São Bernardo, mas o narrador ainda não revelou sua morte. O trecho final do capítulo retoma o relógio: “O que não percebo é o tique-taque do relógio. Que horas são? Não posso ver o mostrador assim às escuras. Quando me sentei aqui, ouviam-se as pancadas do pêndulo, ouviam-se muito bem. Seria conveniente dar corda ao relógio, mas não consigo mexer-me.” (RAMOS, 2009, p. 120)

Este capítulo e o XXXVI são os que apresentam de forma mais intensa essa mobilização do tempo, abordada no LDP1/1975, o primeiro a propor atividades de leitura sobre o capítulo XIX, reproduzidas a seguir:

persegue a conturbada relação de Paulo Honório com o outro, confirma ser este capítulo um verdadeiro divisor de águas dentro do ritmo da narrativa e da constituição do caráter do narrador por ela figurado – e sua posição no plano geral da obra enfatiza que ele introduz uma nova fase, já que é o décimo nono de 36 capítulos, ou seja, o primeiro da segunda metade do livro” (BUENO, 2015, p. 616).

1. Pesquisar vocabulário desconhecido.
2. Faça um levantamento das expressões que indiquem uma concepção fatalista da vida, expressa por Paulo Honório.
3. Pela leitura do texto, o que se pode deduzir sobre a vida em comum de Paulo Honório e Madalena?
4. Quais características da personalidade de Paulo Honório podem ser identificadas pelo texto?
5. Localize as passagens em que o Tempo presente parece misturar-se com o passado. O que revela isso a respeito do estado de espírito da personagem-narrador?
6. Paulo Honório está sozinho. No entanto, às vezes parece conversar ou chamar pessoas. O que denota isso?
7. Além do Tempo, as coisas concretas também parecem perder os contornos. Dê exemplos e explique a importância desse fato para a análise da personagem. (LDP1/1975, p. 175-176).

A breve sinopse apresentada para *SB* informa se tratar de narrativa feita “em 1.^a pessoa por Paulo Honório, personagem central” (LDP1/1975, p. 173). O capítulo XIX é reproduzido na íntegra. As questões 4, 5 e 7 do LDP1 acionam termos ligados à construção do texto literário. Em 4, o que se propõe é a caracterização do personagem-narrador, ainda que o termo não apareça. A solicitação, que busca caracterizar Paulo Honório, poderia se configurar como revelação do artifício se não houvesse a explicitação no texto dessas características, seja de forma direta ou possíveis de se inferir. A indicação do artifício poderia se dar se houvesse associação da linguagem do narrador e sua personalidade, por exemplo. Assim, duas questões apontam mais diretamente para a construção da narrativa: a 5 e a 7.

A questão 5 (“Localize as passagens em que o Tempo presente parece misturar-se com o passado. O que revela isso a respeito do estado de espírito da personagem-narrador?”) aponta a conexão entre o tempo e a personagem. Indica-se um enquadramento: é fato que, na narrativa, os tempos se misturam. Cabe ao estudante explicar o que isso revela sobre o estado de espírito do narrador, por sua vez tomado como fato certo. Na questão 7, o elemento espacial (“coisas concretas parecem perder os contornos”), também é acionado com o fim de caracterizar o personagem-narrador, ou mais propriamente seu estado de espírito. Pelo conjunto, essa “análise da personagem” parece ser o objetivo principal da sequência de enquadramentos e solicitações. As operações de leitura das solicitações se limitam à identificação, presente nas três questões aqui analisadas. Além disso, há também inferência (questão 5) e justificção (questão 7). O conjunto de atividades centraliza a atenção do estudante na caracterização (ou análise) da

personagem, indicando a interferência de outros elementos de técnica narrativa (tempo e espaço) na construção do personagem-narrador. A abordagem caracterizada aqui como textual, centrada na leitura do excerto, inclusive sem mencionar a totalidade do romance, trata, dessa forma, de tempo, espaço e personagem.

Também o LDP3/1976 afirma, na sinopse, que *SB* é uma narrativa em primeira pessoa. O LDP3/1976 reproduz o capítulo XIX na íntegra. A sequência de questões é iniciada por operações de classificação, identificação e justificação do narrador/tipo de narrativa, como se pode constatar pela reprodução do conjunto de atividades a seguir¹³⁸:

1. O romance é narrado em: () 1.^a pessoa; () 3.^a pessoa.
2. Relacione algumas expressões que justifiquem a resposta da questão anterior.
3. A personagem-narrador volta-se para si mesmo e escreve seu livro, buscando o sentido de sua vida. A quem se refere o narrador no início do texto? (p. 105)
4. A descoberta de Madalena é feita _____ e nunca _____.
5. O que não permitiu que a personagem-narrador descobrisse inteiramente Madalena?
6. Entre as linhas 5 e 8 o personagem-narrador questiona a sua própria narrativa. Em que medida o faz?
7. Entre as linhas 5 e 18 o narrador refere-se: () ao momento em que escreve () a um momento passado;
8. Que sentimentos agitam o mundo interior de Paulo Honório?
9. Como define estes sentimentos?
10. Tenta inutilmente trazer à memória as conversas com Madalena. Observa, no entanto, uma oposição entre suas palavras e as da mulher. Configure esta oposição, entre as linhas 19 a 22. (p. 106).
11. As imagens de Madalena, a sua voz, retornam à memória da personagem-narrador ligadas a um problema, que desencadeou o conflito Paulo Honório-Madalena. Qual é este problema e como vem representado no trecho entre as linhas 47 a 55.
12. Como reage Paulo Honório diante desta imagem?
13. Como a personagem-narrador considera seu próprio comportamento?
14. Quais são as outras pessoas que povoam as suas recordações?
15. Neste capítulo de *São Bernardo*, presente e passado, objetividade e subjetividade, consciência e realidade, interpenetram-se. Observa-se que há dois níveis temporais nesta narrativa: tempo do enunciado (os fatos que ocorreram na vida de Paulo Honório) e tempo

¹³⁸ A sequência de atividades é extensa, mas julgamos pertinente apresentá-las em conjunto para possibilitar uma visão da totalidade da proposta de leitura.

da enunciação (momento em que a personagem-narrador escreve). Com estas noções relacione a 1.^a coluna à 2.^a, procurando distinguir os fatos ligados ao passado e os ligados ao momento em que escreve o narrador.

(1) tempo da enunciação

(2) tempo do enunciado

() “O tique-taque do relógio diminui”/ () “Estou encostado à mesa, mãos cruzadas” / () “Madalena surge no lado de lá da mesa”/ () Morte de Mestre Caetano / () Seu Ribeiro conversa com D. Glória (p. 107)

16. No tempo da enunciação, os sentimentos revelam suas contradições íntimas. Destaque do texto um trecho que comprove esta afirmação.

17. Voltando-se para dentro de si mesmo, Paulo Honório parece fixar-se em Madalena. Entre as linhas 83 e 87, os pensamentos da personagem-narrador ficam expressos num discurso indireto livre. Destaque-o e defina as ideias nele contidas.

18. Escrevendo seu livro, Paulo Honório faz emergir um mundo reificado: todas as pessoas se transformaram em objetos facilmente manipulados por ele. Tudo e todos pertencem ao passado: as conversas de seu Ribeiro e D. Glória, Casimiro Lopes, o trabalhador do eito com seu chapéu de couro de sertanejo, o pio da coruja, Padilha, as contestações de Madalena. Entretanto, à linha 92, a personagem-narrador dirá:

19. Como você interpreta esta frase de Paulo Honório? (p. 108)

20. Paulo Honório não se dá conta do mundo real, objetivo, do tempo da enunciação. Mesmo o tempo cronológico, que flui normalmente, escapa à sua percepção. Nas linhas finais do texto, o que nos permite tirar estas conclusões?

21. “... , mas não consigo mexer-me”. Que significado tem esta afirmação em relação a todo o texto? (p. 109).

22. Relacione a 1.^a coluna à 2.^a, observando as características das personagens:

1) Madalena/ (2) Paulo Honório/ (3) D. Glória/ (4) Seu Ribeiro/ (5) Margarida

(6) Casimiro Lopes / (7) Padilha/ (8) João Nogueira/ (9) Maria das Dores

() guarda-livros de São Bernardo/ () preta velha que criou a personagem central/ () guarda-costa da personagem central/ () personagem-narrador, dominado pelo egoísmo e pelo instinto de posse/ () professora primária de espírito humanitário/ () bacharel, cuida dos assuntos legais de São Bernardo () tia de Madalena/ () empregada na fazenda/ () ex-proprietário de São Bernardo. (LDP3/1976, p. 105-109)

A primeira questão, ao retomar uma informação já fornecida na sinopse, sugere a importância dada ao conteúdo. Ser recorrentemente parte das primeiras questões indica uma conveniência de adentramento à especificidade do texto literário por esse elemento em vários

casos do *corpus*. Depois de questões que visam uma interpretação de informações explícitas no texto, relacionadas à fábula, a atividade 7 solicita a identificação do tempo (presente ou passado do narrador?) do trecho delimitado, antecipando a análise desse aspecto que será aprofundada a partir da atividade 15. Os enquadreadores dessa questão são interpretativos do texto (1.º enquadreador: “Neste capítulo de *São Bernardo*, presente e passado, objetividade e subjetividade, consciência e realidade, interpenetram-se”) e explicativo (2.º enquadreador: “Observa-se que há dois níveis temporais nesta narrativa: tempo do enunciado (os fatos que ocorreram na vida de Paulo Honório) e tempo da enunciação (momento em que a personagem-narrador escreve)”), este introduzindo termos técnicos: tempo do enunciado e tempo da enunciação. A operação de leitura solicitada é a classificação dos excertos conforme se situem como um ou outro “tempo”.

Na atividade 16, o enquadreador (“No tempo da enunciação, só sentimentos revelam suas contradições íntimas”) apresenta uma interpretação do texto, cabendo ao estudante justificar (“comprove”) com um trecho do texto. Na atividade 17, o enquadreador revela a pressuposição de que os estudantes saibam o que seja discurso indireto livre, cabendo-lhes apenas identificar o trecho em que se encontra e “definir” suas ideias.



A noção de tempo da enunciação é retomada na atividade 20 (“Paulo Honório não se dá conta do mundo real, objetivo, do tempo da enunciação”) e a ideia de tempo cronológico aparece (“Mesmo o tempo cronológico, que flui normalmente, escapa à sua percepção”). A solicitação limita o trabalho do estudante a identificar, “nas linhas finais”, o que permitiu que se fizesse a interpretação apresentada nos enquadreadores. A leitura do excerto revela a necessidade de apenas identificar informações explícitas. A atividade 22 propõe apenas a caracterização das personagens. Ainda que a maioria dos personagens apareçam no excerto (Paulo Honório, Madalena, Casimiro, Maria das Dores, Mestre Caetano, Seu Ribeiro, D. Glória), não é possível os descrever apenas pela leitura do trecho. Com exceção de Maria das Dores e de Casimiro Lopes (cujas características podem ser inferidas pela leitura do capítulo), as demais aparecem na sinopse que antecede o excerto. Há, assim, uma abordagem *textual* dos elementos formais nesse LDP.

O LDP16/2005 reproduz o excerto do capítulo XIX desde o início até “[...] bato na mesa e tenho vontade de chorar”. Diferentemente dos demais que tratam desse capítulo, este LDP apresenta uma sinopse depois do excerto, antes das atividades. Nela se informa que “O fazendeiro Paulo Honório, narrador-personagem de *São Bernardo*, busca entender sua vida

escrevendo um romance” (LDP16/2005, p. 104) e também a existência, no romance, do monólogo interior.

Nas atividades (Fig. 15), percebe-se o uso de enquadreadores interpretativos (como em “Nessa passagem de *São Bernardo*, o narrador-personagem, Paulo Honório, sente-se bloqueado para continuar sua história e, ao mesmo tempo, não consegue parar de escrever”) e subentendidos (como em “Que frase do texto sintetiza <o sentimento de culpa de Paulo Honório>?”, em que o sentimento de culpa é pressuposto).

Figura 15 - Atividades sobre *SB*



“Ação transformadora, velocidade enérgica, posse total: aí estão três características e três ideais da burguesia. O herói de *São Bernardo* os possui em alto grau e os imprime a fundo na tessitura da narrativa. A objetividade do romance nasce da postura do narrador face ao mundo: ele nada problematiza, de nada duvida, em ponto algum vacila. Tudo que importa é possuir e dirigir o mundo. Para tanto, ele conhece os meios. E não pensa sobre eles: aplica-os”.

João Luiz Lafetá. *A dimensão da noite*. Organização de Antonio Arnoni Prado. São Paulo, Duas Cidades, Editora 34, 2004.

1. Nessa passagem de *São Bernardo*, o narrador-personagem, Paulo Honório, sente-se bloqueado para continuar sua história e, ao mesmo tempo, não consegue parar de escrever. Na sua opinião:
 - a. Por que não consegue prosseguir?
 - b. Por que não consegue parar?
2. Que frase do texto sintetiza o sentimento de culpa de Paulo Honório?
3. De acordo com o texto:
 - a. Do que Paulo Honório sente-se culpado?
 - b. Que características de Paulo Honório apontam sua culpabilidade, tendo em vista as diferenças entre ele e Madalena? Exemplifique sua resposta.
 - c. No trecho onde se encontra a referência a mestre Caetano, há fragmentos que indicam a confusão mental do narrador-personagem, perdido entre o passado e o presente, entre reafirmar o seu autoritarismo e reconhecer-lhe a estupidez. Identifique esses fragmentos.
4. Ao longo do texto, qual a função das menções à noite, ao barulho dos sapos, ao vento sacudindo as árvores e ao pio da coruja, enfim, aos elementos da natureza, tendo em vista o caráter de rememoração da narrativa de Paulo Honório?
5. Identifique no texto lido:
 - a. duas personagens que ainda se encontram no presente de Paulo Honório.
 - b. três personagens que só existem no passado e nas lembranças de Paulo Honório.
 - c. a personagem que atravessa ambos os tempos. Caracterize o seu estado de espírito e cite dois momentos do texto em que fica mais explícita a confusão que estabelece entre o presente e o passado.
6. Releia o trecho que se inicia com a exclamação “— Madalena!”, até o momento em que Paulo Honório chama por Casimiro. Comente a presença de Madalena e de seu Ribeiro, considerando a frase “Os objetos fundiram-se, e não enxergo sequer a toalha branca”.
7. Transcreva duas passagens metalingüísticas do texto.

Fonte: (LDP16/2005, p. 105).

A questão da culpabilidade do narrador norteia boa parte das questões. O aspecto estético-formal aparece na questão 3.c, em que a sutil referência ao tempo (“perdido entre o passado e o presente”) indica a existência desse elemento como colaborativo na construção do personagem, ou, mais especificamente de seu estado de espírito. A solicitação exige apenas a identificação de trechos que comprovem o que o enquadrador apresenta. Já a questão 4, vai além ao acionar elementos de construção do espaço, solicitando-se qual a função dessas referências em relação ao “caráter de rememoração da narrativa de Paulo Honório” (Q. 4). Há, na sequência de questões, uma progressiva proposta de constatação das diferenças que marcam o passado e o presente do narrador – o que no LDP3/1976 é denominado como *tempo do enunciado e tempo da enunciação*. Assim, a questão 5 propõe solicitações de identificação das personagens que participem de um, de outro e dos dois tempos.

A questão 7 apresenta um último elemento aqui tomado como possível marca estilística: a existência de “passagens metalinguísticas”, cabendo ao estudante apenas a identificação de duas delas no texto (LDP16/2005, p. 105). Para finalizar a observação, verifica-se a referência a uma questão estético-formal nos dizeres de João Luiz Lafeté, no box lateral: “A objetividade do romance nasce da postura do narrador face ao mundo” (LDP16/2005, p. 105). Nesse LDP a abordagem dos elementos estéticos é *textual*. O LDP20/2013 trata do Cap. XIX de *SB* de modo idêntico ao do LDP16/2005.

Como vimos, todos os 4 LDP que trabalharam com o capítulo XIX de *SB* o fizeram na abordagem que denominamos neste trabalho como *textual*. Os enquadreadores e as solicitações presentes nesses LDP envolveram referências ao narrador/tipo de narrativa, tempo, espaço, personagem, modalidades discursivas e figuras de linguagem (estilo), em graus distintos de possível revelação do artifício, sem relacionar esses aspectos estéticos com outras obras ou conjunto de obras.

O capítulo de *SB* menos abordado dentre os estudados pelos objetos do *corpus* é o Cap. III, observado apenas no LDP6/1985. Trata-se do capítulo em que o narrador se apresenta:

Começo declarando que me chamo Paulo Honório, peso oitenta e nove quilos e completei cinquenta anos pelo S. Pedro. A idade, o peso, as sobranceiras cerradas e grisalhas, este rosto vermelho e cabeludo têm-me rendido muita consideração. Quando me faltavam essas qualidades, a consideração era menor. (RAMOS, 2009, p. 15)

Na sequência do capítulo, o leitor fica sabendo que Paulo Honório não teve o nome dos pais no registro de batismo. E há uma frase fundamental como chave de leitura para parte da crítica: “Sou, pois, o iniciador de uma família” (o que o levaria a procurar casamento não para

dar São Bernardo a um herdeiro, mas um herdeiro a São Bernardo). E continua a se descrever, revelando-se diante do leitor: “o que, se por um lado me causa alguma decepção, por outro lado me livra da maçada de suportar parentes pobres, indivíduos que de ordinário escorregam com uma semvergonheza da peste na intimidade dos que vão trepando” (RAMOS, 2009, p. 16). O narrador passa então (da forma objetiva como ficou conhecido), pela infância, com a velha Margarida e o cego que lhe puxava as orelhas, e pela juventude como trabalhador de enxada, revelando a confusão em que se meteu e que o levou para a prisão, onde aprendeu a ler. Conta, então, mais alguns rolos em que fracassou, e outros em que obteve seus lucros, revelando, ao final do capítulo: “Afinal, cansado daquela vida de cigano, voltei para a mata. Casimiro Lopes, que não bebia água na ribeira do Navio, acompanhou-me. Gosto dele. É corajoso, laça, rasteja, tem faro de cão e fidelidade de cão” (RAMOS, 2009, p. 19).

No LDP6/1985, a sinopse que antecede o texto literário informa, quanto aos aspectos formais, tratar-se de “romance narrado em primeira pessoa pelo protagonista Paulo Honório” (LDP6/1985, p. 90). O excerto reproduzido apresenta o primeiro parágrafo, recomeça em “A princípio o capital se desviava de mim [...]” seguindo até o fim do capítulo III. Esse corte possivelmente dificulta a construção, para o leitor, da trajetória que Paulo Honório quer expor, já que exclui o trecho de sua “formação” - poucos detalhes que compõem sua infância e adolescência. As atividades são as seguintes:

1. Procure, no dicionário, os significados das seguintes palavras: almotolia, turuna, esbregue, quipás, alastrados, rabos-de-raposa e munganga.
 2. O romance é narrado em primeira pessoa. Quais as consequências desse procedimento?
 3. Qual o objetivo do seqüestro do Dr. Sampaio?
 4. Saldada a dívida, o que faz Paulo Honório ao pagador?
 5. O texto afina com as características do movimento regionalista do Nordeste? Por quê?
- (LDP6/1985, p. 91-92)

A questão 2 informa se tratar de narrativa em 1.^a pessoa (enquadrador) e solicita quais as consequências dessa opção. O conteúdo do enquadrador, presente também na sinopse, reforça a importância dada a essa identificação do tipo de narrativa, solicitando algo, em seguida, que pode ou não fazer com que se aprofunde a ideia de artifício da narrativa ficcional. As demais questões abordam informações explícitas no texto, indicando uma leitura pouco aprofundada do excerto. A questão 5, que poderia indicar alguma característica estético-formal,

parece pouco propensa a acionar esses saberes pela observação do conjunto, possivelmente se restringindo ao registro da região e do homem nordestino. A abordagem neste LDP é *textual*.

Em síntese, as abordagens de *SB*, em sinopses e atividades, nos LDP das décadas de 1970 e 1980 são *textuais*. Como foi observado, há *direcionadores* que indicam referências *extratextuais* nesses LDP. A ausência desse tipo de abordagem nas atividades pode sinalizar que aqueles conhecimentos estéticos “externos” aos textos possam ter sido compreendidos, naquelas décadas, nos materiais aqui analisados, mais como conteúdos de historiografia, ainda que pudessem direcionar as leituras propostas. Só a partir do LDP7/1990, se observou a inserção, ainda que sutil, de referência a um conjunto “externo” de aspectos estéticos de que a obra faz parte. O LDP que apresentou o maior número de elementos estético-formais, de modo mais extensivo, foi o LDP3/1976, que propôs uma leitura *textual* em suas atividades.

Apesar da orientação pela cronologia de períodos literários, nas atividades sobre *SB* predominam leituras *textuais* quanto aos elementos de construção da narrativa. Ainda assim, alguns enquadramentos e solicitações promovem leituras, ou momentos de leitura, cuja realização evoca elementos *extratextuais*, verificadas nos LDP7/1990, LDP10/1995, LDP11/2000, LDP14/2005, LDP17/2010 e LDP19/2013 (ou seja, em 6 de 15 LDP).

Quanto ao trabalho desenvolvido com os excertos de *SB*, observando-se sinopses e atividades, é possível afirmar que os LDP, a partir do enfoque adotado, apresentam abordagens *textuais* e *extratextuais*, mas com variáveis importantes. Tendo em vista a referência ao elemento estético externo ao texto (estilo de época, estilo do autor, aspectos de outras obras), sugerimos a existência ao menos de dois tipos básicos, como já informamos: uma referência direcionada, quando determina o conjunto ou elemento com o qual se estabelece conexões com a obra, e uma referência alusiva, indicando a relação da obra com elemento externo pouco preciso. Assim, em “Talvez não haja em nossa literatura outro livro tão reduzido ao essencial, capaz de exprimir tanta coisa em resumo tão estrito”, afirmações de Candido citada em cinco LDP (LDP7/1990; LDP10/1995; LDP14/2005; LDP17/2010; LDP19/2013), fica claro que existe uma relação do romance *SB* com um todo possivelmente abstrato aos leitores – a nossa literatura -, em um parâmetro amplo e “generalizante” de comparação, só possível de se alcançar como conhecimento construído (e não apenas rotulador e fornecido “pronto”) a conhecedores experientes da literatura nacional. Por outro lado, o que chamamos de referência direcionada indica de modo mais aproximado o que pode ser observado na comparação, como em “Em que romance do período realista/naturalista se observa mecanismo semelhante, ou seja, o personagem-narrador escreve para recompor o passado e tentar libertar-se de seus fantasmas”

(LDP11/2000). Neste caso, ainda que haja uma amplitude que suponha conhecimento razoável quanto à produção realista/naturalista, solicita-se a identificação de um romance, que, supomos, possa ter sido trabalhado em outra ocasião pelo LDP ou pela coleção de que faz parte. Além disso, o elemento a ser observado e até a interpretação do “mecanismo” que o envolve são apresentados: o narrador e sua recomposição do passado.

Isso considerado, 6 dos 15 conjuntos do *corpus* que trabalharam com *SB* apresentam, em algum nível, o que temos denominado como abordagem extratextual. Destes, apenas 1 deles o faz apenas de maneira direcionada. Os outros 5 fazem a mesma referência alusiva e, entre estes, 1 também faz uma referência direcionada, ao enfatizar o estilo do autor na sinopse. Além da citação de Candido mencionada, o LDP10/1995 também registra as seguintes ideias do crítico na sinopse do romance: “Segundo o crítico Antonio Candido, todo grande escritor é dotado de pelo menos uma destas três preocupações: o senso psicológico, o senso sociológico e o senso estético. Na obra de Graciliano Ramos, esses três aspectos se completam e se fundem, alcançando raro equilíbrio” (LDP10/1995, p. 348). Nenhuma dessas referências ocorreu nas décadas de 1970 e 1980, sendo 4 delas em LDP anteriores ao PNLEM e as outras 3 em LDP posteriores ao programa. Considerando-se o período de publicação, essas referências estão presentes em obras publicadas de 1990 a 2013, esta última indicando também o limite quanto aos LDP que trabalharam com esse romance.

Quando observamos apenas as questões, excluindo sinopses e boxes com o quais as questões não “interagem” de modo discursivo (por exemplo, sem usar expressões que indiquem a necessária leitura dos conteúdos dos boxes para responder às solicitações, como “Leia o boxe ao lado...”), apenas 1 LDP de todos que trabalharam com excertos de *SB* aborda de forma extratextual algum aspecto estético, sendo o LDP11/2000, com a solicitação já apresentada acima para exemplificar a abordagem direcionada.

Para qualificar minimamente o trabalho com a revelação do artifício, consideramos a quantidade de elementos envolvidos nas questões, a complexidade de inferências ligadas ao uso desses recursos e a manifestação discursiva de que sejam “escolhas técnicas”. Embora existam, certamente, diferenças entre as atividades propostas, 11 LDP apresentaram um trabalho que consideramos incipiente com as questões estético-formais. As atividades sobre *SB* presentes nos LDP4/1982, LDP5/1983¹³⁹, LDP6/1985, LDP7/1990, LDP8/1991, LDP10/1995, LDP11/2000, LDP14/2005, LDP17/2010, LDP18/2010 e LDP19/2013 apresentaram, nas

¹³⁹ O LDP5/1983 não apresenta aspectos estético-formais nas questões. Foi mantido como trabalho incipiente por apresentá-los na sinopse.

questões, até dois elementos (tipo de narrativa, narrador, personagem, tempo, linguagem) e não propuseram aprofundamento em relação aos significados do uso desses recursos nos excertos. Um exemplo recorrente diz respeito à classificação do tipo de narrativa (solicitada ou informada em enquadrador) e a justificação.

Os outros quatro conjuntos sobre SB foram considerados de nível intermediário, já que promovem a observação de mais recursos estéticos e/ou solicitam inferências relacionadas aos sentidos produzidos por seu uso. Assim, nesse “nível” classificamos os LPD1/1975 (personagem, tempo, espaço); LDP3/1976 (tipo de narrativa, tempo, modalidades discursivas, personagem); LDP16/2005 (tempo, espaço, personagem, figuras de linguagem); LDP20/2013 (tempo, espaço, personagem, figuras de linguagem). Além do número maior de elementos em comparação com os conjuntos classificados como incipientes, esses LDP fazem solicitações que envolvem a produção ou o reconhecimento dos sentidos produzidos pelos usos desses elementos. A única exceção é o LDP3/1976, que, apesar de não solicitar efeitos de sentido, promove o reconhecimento de 4 elementos estético-formais em atividades com enquadreadores que sugerem relação entre eles, reforçando sua participação na construção da narrativa.

Assim, ainda que haja possíveis falhas nas “grelhas” de classificação aqui adotadas, devido à complexidade de se proceder a uma quantificação do trabalho qualitativo, percebe-se maior interesse quanto à revelação do artifício em SB na década de 1970 e posteriormente ao PNLEM.

3.2 AS LEITURAS DE *VIDAS SECAS*

Vidas secas é o texto mais presente nas atividades de leitura dos LDP analisados. Os excertos reproduzidos são dos capítulos: “Fabiano” (8 vezes); “Mudança” (5 vezes); “Fuga” (3 vezes), “Contas” (2 vezes) e “Baleia” (1 vez).

Publicado em 1938, o romance é considerado por muitos uma obra-prima. Nele se configura o encontro com o outro como problema transfigurado na forma estética, conforme vimos na argumentação de Bueno (2015). Tomado normalmente como romance da seca, como de fato, ao menos em parte, é, a história da família de Fabiano é mais do que isso. Ao assumirmos como pertinente a avaliação proposta por Bueno, o encontro com o outro que o narrador promove leva o romance a uma configuração que não pode ser reduzida ao registro do problema climático e social (embora, por isso, já tenha grande importância).

“Fabiano”, o segundo de 13 capítulos, revela o percurso do pensamento do personagem que, tendo se “fixado” na fazenda com a família, “ia satisfeito”: “Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta” (RAMOS, 2010, p. 18). Se conteve, diante dos meninos, e murmurou: “Você é um bicho, Fabiano”, para ele motivo de orgulho: “Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades”. Na situação de relativa segurança, Fabiano chega a pensar que ninguém o tiraria dali: “Aparecera como um bicho, entocara-se como um bicho, mas criara raízes, estava plantado” (RAMOS, 2010, p. 19). Mas Fabiano “entristeceu”, em um dos trechos mais poéticos do considerado estilo seco de Graciliano:

Entristeceu. Considerar-se plantado em terra alheia! Engano. A sina dele era correr mundo, andar para cima e para baixo, à toa, como judeu errante. Um vagabundo empurrado pela seca. Achava-se ali de passagem, era hóspede. Sim senhor, hóspede que se demorava demais, tomava amizade à casa, ao curral, ao chiqueiro das cabras, ao juazeiro que os tinha abrigado uma noite. (RAMOS, 2010, p. 19)

Depois de também afirmar que Baleia era um bicho e divagar entre lembranças e preocupações, o capítulo se encerra com alguma esperança ou “segurança”: “Àquela hora sinha Vitória devia estar na cozinha, acorada junto à trempe, a saia de ramagens entalada entre as coxas, preparando a janta. Fabiano sentiu vontade de comer. Depois da comida, falaria com sinhá Vitória a respeito da educação dos meninos” (RAMOS, 2010, p. 25).

No LDP4/1982, o primeiro dos 8 LDP que abordam o capítulo “Fabiano”, o excerto inicia-se em “Fabiano, uma coisa da fazenda, um traste [...]” seguindo até “E o patrão era seco também, arreliado, exigente e ladrão, espinhoso como um pé de mandacaru”. Não há uma sinopse antes do excerto, mas um comentário que reproduz afirmações de Alfredo Bosi:

A respeito da obra mais conhecida de Graciliano Ramos, o crítico Alfredo Bosi afirmou: “*Vidas Secas* abre ao leitor o universo mental esgarçado e pobre de um homem¹⁴⁰, uma mulher, seus filhos e uma cachorra tangidos pela seca e pela opressão dos que podem mandar: o ‘dono’, o ‘soldado amarelo’...” (LDP4/1982, p. 223).

As atividades subsequentes ao excerto literário se centralizam numa interpretação orientada pela declaração de Bosi, apresentando, de certo modo, ainda que de forma “não declarada”, as proposições do crítico para a análise do romance brasileiro a partir das tensões

¹⁴⁰ Não é deste modo, como vimos, que Bueno (2015) encara a construção da personagem. As questões apresentadas na sequência pelo próprio LDP4/1982 podem instigar reflexões que levem a uma avaliação distinta quanto ao universo mental de Fabiano e sua família.

entre o personagem e outros elementos, ideias presentes na *História concisa da literatura brasileira*. A seguir, reproduzimos as atividades para prosseguirmos na análise:

1. Releia o primeiro parágrafo e responda: a) Que frase resume a condição de retirante de Fabiano? b) “Viviam de trouxa arrumada”. Nessa perspectiva, que elementos servem transitoriamente de ligação entre Fabiano e seu meio? c) Essa transitoriedade rompe uma possível ligação de Fabiano com o seu contexto social, anulando sua condição humana. Que expressão do texto resume essa idéia?
2. Fabiano tem consciência de sua situação de retirante e das conseqüências decorrentes disso? Justifique:
3. Nos dois primeiros parágrafos do texto configura-se um conflito: a. () entre Fabiano e o meio natural; b. () entre Fabiano e o meio social.
4. A partir do terceiro parágrafo, o narrador focaliza outro elemento de desequilíbrio entre Fabiano e a realidade. Que elemento é esse?
5. Como Fabiano encara a seca?
6. Diante dessa fatalidade, Fabiano sente medo de trair seus sentimentos, de demonstrar fraqueza. Que frase do texto fundamenta essa afirmativa?
7. Fabiano tem reações oscilantes frente ao seu conflito com o mundo natural e social. Indique essas oscilações de suas atitudes:
8. Desses dois níveis de conflito, nasce um terceiro que pode ser esquematizado assim: Fabiano x Fabiano. Como Fabiano reage a esse conflito?
9. Quanto ao estilo, o texto lido apresenta as seguintes características. Assinale com um x as alternativas corretas: a. () a predominância quase absoluta de substantivos; b. () a existência de muitos adjetivos; c. () a incorporação das invenções da primeira fase do Modernismo; d. () a idealização do retirante; e. () a captação e expressão da paisagem em largas pinceladas; f. () a expressão exclusiva da tragédia natural: a seca; g. () a opressão natural (seca) mais a opressão social; h. () a aceitação passiva por parte do personagem de sua situação trágica; i. () a tentativa do personagem em “compreender o mundo à sua volta e se ajustar nele” (A. Candido); j. () narração em primeira pessoa; l. () narração em terceira pessoa. (LDP4/1982, p. 224-226).

Nesse LDP, as questões são predominantemente de verificação de informações explícitas no texto ou deduções e inferências não determinadas pelo caráter estético do texto literário. A questão 9 apresenta aspectos que podem ser observados no recorte proposto nesta pesquisa. Trata-se de uma atividade que solicita ao estudante que assinale as alternativas corretas. Sendo assim, ao analisar as sentenças, o estudante deve acionar conhecimentos que as

valide ou invalide sobre “o estilo do texto lido”, ou seja, o excerto do capítulo “Fabiano”. Em 9a) e 9b), as alternativas, que se excluem, indicam a possibilidade de abordagem do estilo do escritor e/ou do texto lido, como circunscreve o enunciado. Já em 9c) percebe-se a avaliação do possível vínculo do texto com as “inovações” da primeira fase do Modernismo¹⁴¹. Considerando-se que a idealização do retirante exija determinadas opções formais, a alternativa 9d) pode aqui ser indicada como um item dentre os analisados. A alternativa 9e) indica uma interpretação do modo como o narrador trabalha com os aspectos espaciais da narrativa. Finalmente, exige-se conhecimentos sobre os tipos de narrativa (primeira ou terceira pessoa). Predominam aqui a identificação de alguns elementos, sem a revelação do artifício. Verifica-se também a predominância de uma abordagem *textual*, mas uma abordagem *extratextual* também se faz presente pois alguns itens pressupõem a necessidade de observação de características do estilo do autor e de época.

Não há, no LDP8/1991, sinopse ou outro tipo de comentário antecedendo a reprodução do excerto do capítulo “Fabiano”, cujo recorte é semelhante ao reproduzido no LDP4/1982. As atividades propostas são as seguintes:

1. Releia o primeiro parágrafo e responda:
 - a) Que frase resume a condição de retirante de Fabiano?
 - b) “Viviam de trouxa arrumada...” (segundo parágrafo). Nessa perspectiva de ter de se locomover sempre de um lugar a outro, que elementos servem transitoriamente como fator de ligação entre Fabiano e seu meio?
 - c) Essa transitoriedade rompe uma possível ligação de Fabiano com o seu contexto social, degradando assim a sua condição humana. Que expressão do texto resume essa idéia?
2. Por que Fabiano considera uma doidice o desejo de Sinha Vitória expresso no segundo parágrafo?
3. Em que parágrafos se configura o conflito entre Fabiano e o meio social?
4. A partir do terceiro parágrafo, o narrador focaliza outro ponto de desequilíbrio, agora entre Fabiano e o meio natural. Que fenômeno natural desencadeia esse desequilíbrio?
5. Fabiano sente medo de trair seus sentimentos, de demonstrar fraqueza. Que frase do texto fundamenta essa afirmativa?
6. Desses dois níveis de conflito nasce um terceiro, que pode ser esquematizado assim: Fabiano x ele mesmo. Como a personagem reage a esse conflito?
7. Copie, da relação abaixo, o que for verdadeiro em relação ao texto:

¹⁴¹ Esta sentença foi selecionada aqui porque o termo “inovações” pode abranger tanto aspectos temáticos quanto formais.

- a) Existem poucos adjetivos, comprovando que o escritor se preocupa apenas com a descrição do essencial das coisas.
- b) O escritor incorpora as “invenções” da primeira fase modernista.
- c) O retirante é idealizado, como tinha sido o sertanejo romântico.
- d) A descrição do espaço não é minuciosa; pelo contrário, revela o espírito de síntese do autor.
- e) O narrador preocupa-se exclusivamente com a tragédia natural (a seca).
- f) Ao narrador interessa registrar, além da tragédia natural, a opressão social.
- g) A personagem aceita passivamente sua condição trágica.
- h) A personagem tenta compreender o mundo e ajustar-se a ele. (LDP8/1991, p. 148-149)

Poucas são as diferenças em relação às atividades propostas no LDP4/1982, dos mesmos autores. Aqui, a atividade 7 aponta características formais. Embora nem todas as sentenças possam ser assinaladas (copiadas) como corretas, há a necessidade de ativação de conhecimentos estético-formais. Em a) observa-se a abordagem do estilo do autor; em b) uma abordagem também *extratextual* ao invocar a primeira fase modernista; em c) a caracterização da personagem remete ao modo como o sertanejo era na escola romântica; d) enfatiza-se a relação espaço/estilo do escritor.

Considerando a hipótese levantada de haver no *corpus* abordagens *textuais* e *extratextuais*, verifica-se uma relação dupla, uma abordagem que equilibra o conhecimento textual, propriamente, a um conhecimento extratextual: a presença de poucos adjetivos a ser avaliada como parte do estilo do autor em a); o tipo de descrição do espaço, também relacionada ao estilo do autor, em d). Pesa mais a questão extratextual em b) e c). Os aspectos formais, portanto, são abordados nessas duas vias.

O LDP9/1991 não apresenta sinopse antecedendo o excerto do capítulo “Fabiano”, reproduzindo desde “Fabiano curou no rasto a bicheira da novilha raposa” até “Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas”. As quatro atividades propostas para o estudo do texto são as seguintes:

1. Trace um perfil de Fabiano.
2. Interprete as duas afirmações: “Fabiano, você é um homem” e “Você é um bicho, Fabiano”.
3. Destaque e comente uma passagem onde se percebe a total integração do homem com o meio físico e com o mundo animal.

4. Observe que em duas passagens a palavra inútil aparece associada ao fato de Fabiano reproduzir alguns gestos e atitudes. Comente-os. (LDP9/1991, p. 291)

Embora se possa afirmar que em 1) há a solicitação de caracterização da personagem e que o espaço/meio seja evocado na atividade 3), a ideia do artifício não vem à tona como possibilidade de construção de sentidos para o texto lido. Aspectos da construção formal são, portanto, atenuados nas possibilidades de leitura aqui. Se considerada a identificação dos elementos da narrativa, a abordagem é *textual*.

A partir do PNLEM, cinco LDP propõem leituras de “Fabiano”. Após indicar que o trecho de *VS* reproduzido “ilustra” a ficção de 1930 (“Você vai tomar contato com a ficção de 1930 por meio da leitura de um fragmento de uma das mais importantes obras da época”), o LDP14/2005 reproduz excerto que se inicia em “Fabiano ia satisfeito. Sim senhor, arrumara-se” e termina em “Sim senhor, hóspede que demorava demais, tomava amizade à casa, ao curral, ao chiqueiro das cabras, ao juazeiro que os tinha abrigado uma noite” (LDP14, 2005, p. 135). As duas primeiras questões são as seguintes:

1. Nesse episódio de *Vidas secas* lido, é possível extrair algumas informações a respeito da personagem Fabiano e de sua família.

a) Que razões teriam levado Fabiano e sua família à fazenda onde ele mora e trabalha como vaqueiro?

b) Portanto, que tipo de problema social é focado pela obra?

2. Além de abordar temas ligados à realidade nacional, outro traço do romance de 30 é a busca de uma linguagem brasileira. Observe a linguagem empregada no texto e as referências ao homem e à natureza.

a) Que palavras do texto são típicas do português brasileiro e servem para designar elementos da paisagem nacional?

b) Considerando o tema da obra e as descrições de Fabiano e da paisagem, levante hipóteses: Qual é a região brasileira retratada na obra?

c) Predomina, nessa linguagem, a variedade padrão ou uma variedade não padrão da língua? (LDP14/2005, p. 135-136)

O enquadramento inicial da questão 2, que situa *VS* no “romance de 30”, parece dar o tom das solicitações: reforçar o elemento regional do espaço narrativo como característica

temática¹⁴². Os conhecimentos exigidos para atender à solicitação 2a) dizem respeito a aspectos de sociolinguística e servem à identificação de elementos da paisagem¹⁴³. A questão 2b) revela a intenção da primeira solicitação: a identificação da região “retratada na obra”. Questiona-se, então, sobre a variedade padrão e não padrão da língua. Essa proposta, vista aqui como possível elemento de construção do espaço, manifesta um aspecto da opção de GR pelo cuidado com a língua escrita: apesar de parte do vocabulário indicar uma possível especificação da região, a norma padrão é a via de registro. Mais do que a indicação de aspectos formais e temáticos da obra ou do romance de 30, ou, ao menos, em paralelo, as questões parecem ter o propósito, também, de reforçar conhecimentos pressupostos sobre variedades linguísticas.

Na sequência (Fig. 16), a caracterização de Fabiano, a que se pode chegar pela questão 3a), serve ao propósito de indicar o diálogo com o movimento naturalista.

¹⁴² Outra hipótese é de que esse enfoque também ocorra por se tratar de texto de abertura de capítulo sobre o período.

¹⁴³ A resposta sugerida pelo material: “aió, mucunã, quipá, mandacaru, xique-xique” (p. 146).

Figura 16 - Atividades sobre VS

3. Ao longo do texto, a personagem é caracterizada de três formas diferentes. Observe:

"— Fabiano, você é um homem"
"encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra"
"— Você é um bicho, Fabiano."
"Parecia um macaco"

- a) A que elementos da natureza Fabiano é comparado no terceiro e no quarto fragmentos?
b) Essas comparações lembram procedimentos de outro movimento literário, que também enfocou as relações entre o homem e o meio natural e social. Qual é esse movimento?

Literatura como documento

O Modernismo e, num plano histórico mais geral, os abalos que sofreu a vida brasileira em torno de 1930 (a crise cafeeira, a Revolução, o acelerado declínio do Nordeste, as fendas nas estruturas locais) condicionaram novos estilos ficcionais marcados pela rudeza, pela captação direta dos fatos, enfim por uma retomada do naturalismo, bastante funcional no plano da narração-documento que então prevalecia.

(Alfredo Bosi. *História concisa da literatura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1975, p. 436.)

4. Observe o 2º e 3º parágrafos do texto, Fabiano, depois de preparar um cigarro de palha, exclama satisfeito: "— Fabiano, você é um homem". Considerando o histórico da personagem, responda: Para Fabiano, o que é sentir-se um homem?

5. Observe estes dois trechos do texto:

"Agora Fabiano era vaqueiro, e ninguém o tiraria dali [...] estava plantado."
"Entristeceu. Considerar-se plantado em terra alheia! Engano."

Esses trechos mostram uma mudança no interior do pensamento de Fabiano, como se ele tomasse consciência de sua real condição.

- a) De que Fabiano toma consciência?
b) Que tipo de problema social, amplamente denunciado pelo Movimento dos Sem-Terra (MST) no Brasil de hoje, se verifica na base da real condição de Fabiano?



Retirantes, de Mestre Vitalino, uma das mais importantes expressões da arte popular nordestina.

6. Outro traço que caracteriza o romance de 30 é o emprego de novas técnicas narrativas, principalmente aquelas que sustentam a introspecção e a análise psicológica de personagens. É o caso, por exemplo, do discurso indireto livre, que funde a fala do narrador à fala ou ao pensamento da personagem. Observe estes fragmentos do texto:

"Fabiano ia satisfeito. Sim senhor, arrumara-se."
"Olhou os quipás, os mandacarus e os xique-xiques. Era mais forte que tudo isso, era como as catingueiras e as baraúnas."
"Entristeceu. Considerar-se plantado em terra alheia!"

Identifique nesses fragmentos os trechos que correspondem ao pensamento de Fabiano.

7. Com base no estudo de texto feito, conclua: De modo geral, como se caracteriza o romance de 30:
a) quanto aos temas e ao recorte da realidade?
b) quanto à linguagem e às técnicas narrativas?
c) quanto ao trabalho com as personagens?

Fonte: (LDP14, 2005, p. 136).

Dessa forma, o material sugere a construção pelo uso do termo “procedimentos” no enquadrador (3b), havendo também uma abordagem *extratextual*¹⁴⁴. Depois de o material propor um diálogo entre o que é assunto de VS e a realidade social contemporânea, sem tratar de aspectos estéticos, a questão 6 parte de um enquadrador que caracteriza o romance de 30 pelo “emprego de novas técnicas narrativas”. O segundo enquadrador propõe um conceito para

¹⁴⁴ O boxe lateral que acompanha a questão reforça o propósito de diálogo com o Naturalismo.

o discurso indireto livre. Fornecendo trechos que exemplificam essa modalidade discursiva, a solicitação exige do estudante a identificação do “pensamento de Fabiano”. Nessa configuração, apesar do reconhecimento do uso de técnicas narrativas, a atividade serve mais ao propósito de ensino do que seja e de como reconhecer o discurso indireto livre do que a uma leitura mais aprofundada do texto. Talvez o próximo passo pudesse ser o questionamento quanto aos possíveis efeitos de sentido da utilização do recurso.

O propósito principal suscitado no início do conjunto de atividades parece se confirmar com a questão 7: “Com base no estudo feito, conclua: De modo geral, como se caracteriza o romance de 30”. As solicitações 7b) e 7c) suscitam reflexões sobre aspectos estético-formais. Nota-se, portanto, por meio das questões analisadas a presença de abordagem textual e extratextual. Nos objetos LDP17/2010 e LDP19/2013, que também abordam o capítulo “Fabiano”, as atividades propostas são as mesmas.

A sinopse que antecede o excerto de *VS* no LDP23/2020 indica o pertencimento do romance a uma tradição literária ao evocar o ineditismo do tratamento dado aos personagens: “Isenta de elementos pitorescos, descritivismos exagerados e dramas amorosos – tão caros aos romances românticos regionalistas -, a obra retrata o sertanejo de maneira inédita nas letras brasileiras” (LDP23/2020, p. 134). Outros aspectos formais continuam a ser abordados na continuação do texto, enfatizando sua relação com elementos externos a ele:

Quando comparado aos três romances que o antecedem, chama atenção em *Vidas secas* a narração em terceira pessoa, onisciente, que muitos críticos veem como recurso para retratar o universo exterior e interior dos personagens sem perder a necessária verossimilhança, já que nenhum dos integrantes da família focalizada no romance teria condições de narrar seu próprio drama social e íntimo” (LDP23/2020, p. 134).

Nota-se que aquilo que chama atenção em *VS* é a narração em terceira pessoa, “que muitos críticos veem como recurso para retratar o universo exterior e interior dos personagens”, ou seja, o parágrafo destaca uma visão do aspecto estético-formal como escolha técnica em favor da verossimilhança. A composição do romance também faz parte das afirmações sobre aspectos formais presentes na sinopse:

Os treze capítulos de *Vidas secas* foram escritos entre maio e outubro de 1937, depois que Graciliano saiu da prisão, e publicados de modo avulso, como se fossem contos. Primeiro, “Baleia”, depois, “Sinhá Vitória”, “Cadeia” e dos demais capítulos, que, reorganizados e

reunidos, compõem o romance¹⁴⁵. Esse caráter autônomo, mas, ao mesmo tempo, interdependente dos capítulos justifica a obra ser chamada de “romance desmontável”. (LDP23/2020, p. 135)

Percebe-se, portanto, neste LDP, certa ênfase na revelação do artifício. O material ainda informa que “Fabiano” é o segundo capítulo da obra. O excerto de que tratam as atividades (Fig. 17) se inicia em “O patrão atual, por exemplo, berrava sem precisão” e segue até, “Mas um dia sairia da toca, andaria com a cabeça levantada, seria homem. - Um homem, Fabiano”.

Figura 17 - Atividades sobre VS

- Reprodução malik
- 1. Segundo o primeiro parágrafo transcrito, Fabiano era repreendido aos gritos pelo patrão.** Se precisar, remeta os alunos à p. 115 (cap. 11), em que são retomados os tipos de discurso.
 - a) Por que o vaqueiro acha que esse tratamento é “natural”?
 - b) A frase “Quem tinha dúvida?” exemplifica o emprego do discurso indireto livre. Que efeito é produzido por esse uso?
 - c) Mostre, analisando o primeiro parágrafo, que Fabiano tem clareza do processo de opressão a que está submetido.
 - 2. O trecho revela as reflexões de Fabiano acerca de seu lugar no mundo.**
 - a) Quais palavras do segundo parágrafo explicitam a visão pejorativa de Fabiano sobre si mesmo? O que justifica essa visão?
 - b) Fabiano, nesse trecho e em outros da obra, compara-se com objetos e bichos. O que faria dele um homem? A capacidade de se impor, de se relacionar socialmente (“sairia da toca”), que ele representa por meio da imagem da cabeça levantada.
 - 3. O quarto parágrafo trata da seca. Qual recurso, apresentado por meio do discurso indireto livre, é usado para mostrar a visão do vaqueiro a respeito desse fenômeno?** A personificação da seca, a quem o vaqueiro atribui a vontade de matá-lo.

No fragmento que você leu, observa-se um aspecto muito relevante no romance *Vidas secas*: a manutenção dos desejos humanos apesar do embrutecimento. Fabiano quer poder se impor à opressão do patrão e vencer as condições naturais; Sinhá Vitória deseja possuir uma cama igual à de seu Tomás da bolandeira, um símbolo de conforto e de fixação no espaço. Em outros capítulos, veremos que o Menino Mais Novo almeja — como muitas crianças — ser como o pai, um vaqueiro valente, ignorando a miséria na qual está inserido, enquanto o Menino Mais Velho, que “não sabia falar direito”, deseja dominar as palavras difíceis que ouve da boca dos outros. Graciliano Ramos apresenta os efeitos da precariedade em seus personagens, mas não os objetifica.

plorado e humilhado injustamente. Essa consciência se apresenta através do discurso indireto livre: “Descompunha porque podia descompôr”, “Mentalmente jurava não emendar nada, porque estava tudo em ordem”.
2a. As palavras “coisa” e “traste”, que mostram que Fabiano se sentia um objeto facilmente substituível, que não pode fazer planos.

São Bernardo: a escrita como autorreflexão

Publicado em 1934, *São Bernardo* é o segundo romance de Graciliano Ramos. Nele, Paulo Honório, homem rude e de origem humilde, resolve contar sua história depois que sua esposa, a professora idealista Madalena, comete suicídio. Assolado pela culpa, o protagonista narra sua trajetória da pobreza à riqueza na fazenda São Bernardo, poder conquistado à custa do egoísmo, do desejo de posse e da força bruta.

135

Fonte: (LDP23/2020, p. 135).

O discurso indireto livre é o elemento acionado no LDP23/2020 dentre as atividades propostas para a leitura do excerto (1b e 3). No primeiro caso (“1b) A frase ‘Quem tinha dúvida?’ Exemplifica o emprego do discurso indireto livre. Que efeito é produzido por esse uso?” (p. 135), o enquadrador apresenta o exemplo do texto para a modalidade discursiva em questão, solicitando ao estudante qual seu efeito de sentido e retomando a discussão apresentada na sinopse. Por aí, percebe-se o pressuposto de conhecimento prévio do aluno sobre discurso indireto livre, cuja confirmação se daria pelo esclarecimento esperado. Na questão 3, o uso do

¹⁴⁵ A afirmação pode sugerir uma informação equivocada de que todos os capítulos foram publicados antes em forma de contos.

discurso indireto livre é reiterado, mas a solicitação recai sobre a figura de linguagem – a personificação da seca, conforme sugestão de resposta do material, que, pelo que Fabiano pensa, teria vontade de matá-lo. A observação do conjunto revela abordagem *textual* e *extratextual*.

No LDP25/2020, a breve sinopse informa que “Fabiano” é o segundo capítulo de *VS*, sintetiza as principais ações e questiona: “O que o título do romance sugere a você? Com base nele, o que você espera da leitura?” (LDP25/2020, p. 139). Esse tipo de questionamento, sugerindo levar em conta expectativas dos alunos sobre o texto a ser lido, é novidade no *corpus* analisado. É possível afirmar que, neste caso, há um enquadramento das possíveis respostas, considerando-se a imagem que acompanha o texto e que chama a atenção antes mesmo da leitura do texto verbal, provavelmente encaminhando o adjetivo “secas” para uma leitura mais do ambiente do que das vidas. O excerto vai do início do capítulo até “Haveria na catinga um barulho medonho”.

As atividades no LDP25 estão organizadas em seções: “Compartilhando sentidos”, “Caracterização de Fabiano”, “A expressividade de Fabiano”, “Retirantes”. Na primeira, solicita-se: “reflita sobre a estrutura do texto lido e identifique aspectos que lhe agradaram ou não” (p. 141). É uma proposição aberta sobre um aspecto formal sobre o qual é difícil prever a opinião dos estudantes, reduzida aqui potencialmente a “gosto disso”, “não gosto daquilo”.

Na segunda subseção propõe-se a caracterização de Fabiano. A atividade 2 apresenta questões de inferência e interpretação, voltadas ao conteúdo do texto. As questões 3 e 4 tangenciam a possibilidade de se pensar sobre a construção da personagem (especialmente em 3a) e 4c)):

3. Releia o trecho:

Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele.

- a) Além de confundir-se com o cavalo ao montá-lo, que característica física de Fabiano o assemelha a esse animal? Por quê?
- b) A familiaridade de Fabiano com os animais, nesse contexto, é algo importante para ele ou é uma qualidade secundária? Justifique sua resposta.
- c) De acordo com o texto, Fabiano se assemelha a que outros animais? Comente sobre os comportamentos que permitem essas comparações.

4. Fabiano define-se como um bicho.

- a) Para ele, isso é motivo de orgulho. Por quê?
- b) Considerando uma perspectiva mais ampla, um homem animalizado como Fabiano é algo positivo? Por quê?
- c) Qual seria a importância, para a literatura, do protagonismo dado a uma personagem como Fabiano e ao contexto social que a obra evidencia? Explique. (LDP25/2020, p. 141)

Nessas proposições, percebe-se um movimento de leitura *textual*, ainda que a revelação do artifício não pareça ser o um propósito. Na sequência, um quadro sobre o “Romance regionalista” apresenta informações de historiografia literária, sem mencionar aspectos formais. Ainda nessa mesma subseção, na questão 5, o conjunto de enquadramentos e solicitações se organizam para se chegar aos conceitos de tempo cronológico e tempo psicológico:

5. Releia os dois trechos a seguir.

I. Fabiano ia satisfeito. Sim senhor, arrumara-se. Chegara naquele estado, com a família morrendo de fome, comendo raízes. Caíra no fim do pátio, debaixo de um juazeiro, depois tomara conta da casa deserta. Ele, a mulher e os filhos tinham-se habituado à camarinha escura, pareciam ratos – e a lembrança dos sofrimentos passados esmorecera.

II. Agora Fabiano era vaqueiro, e ninguém o tiraria dali.

- a) A primeira frase do trecho I está no pretérito imperfeito. Nas demais, o tempo verbal predominante é outro. Qual? Explique a função desse tempo verbal no trecho.
- b) A primeira frase do trecho II também está no pretérito imperfeito, mas a seguinte está em outro tempo verbal. Qual? Explique o emprego desse tempo verbal nesse contexto.
- c) Com base nas respostas dos itens anteriores e nos conceitos de tempo cronológico e tempo psicológico, explique a representação temporal nesses trechos (LDP25/2020, p. 142).

Depois das questões, um quadro “Repertório”, trata da “Representação do tempo em narrativas”, estabelecendo distinções entre tempo cronológico e psicológico (p. 142). Nessa conformação, o texto parece estar em virtude do aprendizado do conceito e não o contrário. Além de serem noções talvez problemáticas, as ideias de tempo cronológico e psicológico aqui indicam a existência do elemento formal, mas não há aprofundamento dos efeitos de sentido que produziriam na narrativa. Em um exercício comparativo, a questão 6 entrelaça ambiente e personagem, sem aprofundamento na revelação do artifício.

Depois de estabelecer comparações entre personagens de *VS* e de *Outros cantos*, de Maria Valéria Rezende, e de relacionar as dificuldades de comunicação de Fabiano e sua

situação social e a relação entre pai e filhos, aspectos formais são retomados nas questões 9 e 10:

9. Releia o trecho observando a expressividade da linguagem:

Alargou o passo, deixou a lama seca da beira do rio, chegou à ladeira que levava ao pátio. Ia inquieto, uma sombra no olho azulado. Era como se na sua vida houvesse aparecido um buraco.

a) O trecho descreve uma inquietude de Fabiano. O que causou esse estado emocional na personagem? Explique.

b) Essa inquietude é expressa por uma figura de linguagem. Qual? Transcreva o trecho do texto em que ela aparece.

c) Explique o modo como essa figura de linguagem contribui para a representação do estado emocional de Fabiano.

10. Analise os trechos a seguir observando os tipos de discurso empregados.

— Você é um bicho, Fabiano.

I. Isto para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades. Chegara naquela situação medonha – e ali estava, forte, até gordo, fumando o seu cigarro de palha.

II. — Um bicho, Fabiano.

Aquilo é que estava certo. Baleia não podia achar a novilha num banco de macambira, mas era conveniente que os meninos se acostumassem ao exercício fácil – bater palmas, expandir-se em gritaria, seguindo os movimentos do animal.

a) Quais frases do trecho I estão em discurso direto? O que elas ilustram a respeito da linguagem de Fabiano, da relação dele com as palavras?

b) O trecho II é narrado no discurso indireto livre. Qual das frases do trecho não poderia ser atribuída a Fabiano? Por quê?

c) Considerando as respostas anteriores, proponha uma hipótese que explique a função do discurso indireto livre para a representação de Fabiano. (LDP25/2020, p. 144)

Aspectos estilísticos aparecem em 9b) e 9c). Nesse conjunto de enquadramentos e solicitações é necessário identificar uma figura de linguagem e explicar a contribuição de seu uso para a descrição da personagem naquele momento da narrativa. A questão 10 trata das modalidades discursivas. Pelo conjunto percebe-se a indicação do artifício, já que se solicita qual é a função do discurso indireto livre para a representação da personagem.

Em síntese, todos os LDP que trabalharam com excertos do capítulo “Fabiano” realizaram abordagem *textual* e *extratextual*, sendo a única exceção o LDP9/1991, que propôs uma abordagem apenas textual. Os aspectos observados pelos LDP nas sinopses e atividades são: estilo do autor, personagens, narrador/tipos de narrativa, espaço, modalidades discursivas, gênero, figuras de linguagem (estilo), tempo, elementos importantes e propícios para uma observação da construção estética.

O segundo capítulo com maior número de estudos é “Mudança”. No LDP2/1976, não há sinopse de *VS* antecedendo ou sucedendo o excerto. Sob o título “Aplicação”, bastante sintomático de uma perspectiva de leitura a partir de elementos pré-determinados, há a reprodução do capítulo na íntegra. As questões sobre ele são as que seguem:

1. Graciliano Ramos em seu romance reconstituiu o drama vivido por uma família nordestina, fugindo dos flagelos da seca. De que recursos se vale o autor para dar cor local à sua narrativa? (p. 60)
2. No capítulo transcrito encontram-se vários termos tipicamente nordestinos. Aponte-os, dando o significado desses termos.
3. A narrativa de Graciliano Ramos prende-se mais à realidade ou à imaginação? Justifique.
4. Nota-se, por parte do autor, preocupação em tratar de um problema social? Explique.
5. Compare o texto anterior com o de Aluísio Azevedo, à página 173. Quais as diferenças mais marcantes entre a linguagem dos dois textos, do ponto de vista da criação literária? Em que medida essa diferença caracteriza o Realismo, como escola literária, e o realismo, característica da prosa modernista?
6. Do ponto de vista da intervenção do autor, que diferença se nota entre a narrativa do Realismo e a narrativa realista, no Modernismo?
7. Observa-se que no texto não há diálogos. Isso se deve:
 à própria maneira de ser do nordestino
 ao caráter animal dado pelo autor a seus personagens
 à preocupação maior com a descrição
8. Observe a frase: “Ainda na véspera eram seis viventes, contando com o papagaio.” A partir dela, pode-se dizer: a. que o autor pretende mostrar que homens e animais se igualam naquelas condições? Explique. b. que o fato de os filhos de Fabiano não terem nomes também se deve a isso? Explique.
9. Que pormenores criam o pano de fundo em que se projeta a tragédia do nordestino?

10. Observe os parágrafos entre as linhas 17 e 60. Nota-se neles uma mudança de sentimentos por parte de Fabiano. De que recurso o autor se vale para caracterizar essa mudança?
11. Que motivou a alternância entre realidade e sonho em Fabiano? Justifique.
12. Nos sonhos de Fabiano nota-se alguma ambição. Parece-lhe essa ambição adequada ao tipo de homem que era a personagem principal? Justifique.
13. Uma das características do Modernismo é fazer da literatura veículo de mensagens. Qual a que se depreende de *Vidas secas*?¹⁴⁶
14. Pode-se explicar a sobriedade na adjetivação do texto pela preocupação do autor em adequar a linguagem às circunstâncias em que se desenvolve a ação, ou isso é uma característica do romance modernista?
15. Determine o tema do texto transcrito. (LDP2/1976, p. 60-61)

As atividades 1 e 2 evocam o espaço como elemento de composição da narrativa. O enquadrador da 1 indica o espaço regional (nordestino) e o ambiente (seca), restando pouco a fazer para o leitor. A questão 2 parece apresentar uma possibilidade de resposta para a solicitação da primeira, cabendo ao estudante a identificação dos termos e, numa atividade de glossário, indicar seus significados¹⁴⁷. A questão 5, extrapolando as “margens” do texto, evoca conhecimentos a respeito de Aluísio Azevedo, tratando da linguagem de texto da autoria do naturalista e de Graciliano Ramos. O propósito da atividade, considerando-se a última solicitação, é estabelecer características dos períodos. A questão 6 parece organizada para atender o mesmo objetivo.

Na questão 7, a ausência de diálogos é apontada como recurso para caracterizar as personagens, indicando aquela relação já apontada entre diferentes elementos da narrativa para a construção dos sentidos. Já a questão 9 retoma a questão do espaço sem, contudo, acrescentar aprofundamentos a esse respeito. A questão 14 retoma a intenção de delimitar o que é opção estética do autor do que sejam características do período em que a obra “se insere”. Não há, entre as atividades, algo que sugira a integração do capítulo a outras partes do romance. Neste LDP, há os dois tipos de abordagem levantados como hipótese neste trabalho.

No LDP13/2004, um excerto do capítulo “Mudança” (do início do capítulo até “[...] Como isto não acontecesse, espiou os quatro cantos, zangado, praguejando baixo.”) faz parte

¹⁴⁶ Vale refletir sobre a pressuposição de que só um capítulo seria suficiente para se chegar à resposta sobre todo o romance.

¹⁴⁷ Embora a questão 3 não indique, necessariamente, elementos formais, a consciência de literatura como artifício poderia desestabilizar a pressuposição de que seja fato tranquilo a “prisão” do autor à realidade.

da atividade que abre o capítulo. Trata-se, como já foi informado, de uma questão de exame de vestibular que aborda também a letra de canção “O meu guri”, de Chico Buarque, e uma charge de Henfil (Fig. 18):

Figura 18 - Atividades sobre VS

1. (Vunesp-SP) A charge de Henfil (Henrique de Souza Filho, 1944-1988), publicada em 1977, aborda a questão da incivilizada distribuição de renda no Brasil, como causa principal da pobreza absoluta, a empurrar crianças ao desamparo das ruas, à falta de horizontes, à delinqüência. Com admirável talento e criatividade, o autor impregna de ironia o discurso de um dos personagens, por meio de um jogo entre as expressões “autor material” e “autor intelectual”. Observe atentamente o quadrinho que lhe apresentamos e responda:
 - a) De acordo com a charge, interprete o significado possível da expressão “autor intelectual”.
 - b) Cite um elemento do plano visual da charge que caracteriza a hierarquia ou relação de poder entre os personagens em cena.
2. (Vunesp-SP) Um confronto entre a charge de Henfil e a letra de Chico Buarque (1944-) revela algumas coincidências. Observe atentamente o menino, na charge, e as características do personagem “O meu guri”, no poema-canção e, a seguir, indique:
 - a) uma característica comum a esses personagens;
 - b) os diferentes e lamentáveis desenlaces de suas histórias pessoais.
3. (Vunesp-SP) Comparando a charge, “O meu guri” e o fragmento de *Vidas secas*, percebe-se que, entre outras afinidades, há uma fundamental: a identidade daquelas crianças. Em vista deste comentário, responda:
 - a) Que afinidades se verificam com relação à nomeação das crianças?
 - b) Cite e interprete o verso de Chico Buarque que, explicitamente, relaciona a questão da miséria com a da nomeação.
4. (Vunesp-SP) O chamado “ciclo nordestino” da moderna ficção brasileira compreende obras inspiradas em motivos sociais, entre os quais o flagelo das secas. São escritores representativos Rachel de Queiroz (Ceará, 1910-), Graciliano Ramos (Alagoas, 1892-1953), José Lins do Rego (Paraíba, 1901-1957) e Jorge Amado (Bahia, 1912-2001). *Vidas secas* focaliza uma família de retirantes que vive numa espécie de mudez introspectiva, em precárias condições físicas e num estado degradante de condição humana. Mediante essas observações:
 - a) demonstre como se revela no texto essa espécie de “silêncio introspectivo” dos personagens;
 - b) explique, com base em elementos do texto, por que *Vidas secas* é considerado um romance regionalista.

Fonte: (LDP13/2004, p. 502).

As questões 3a) e 3b), não incluídas no rol de enquadreadores e solicitações, tangenciam a descrição ou caracterização das personagens, mas as proposições não apontam a construção. É na questão 4a) que isso se apresenta de forma efetiva, com a solicitação de que se “demonstre como se revela no texto essa espécie de ‘silêncio introspectivo’ dos personagens”. Percebe-se, nesta atividade, intenções outras com a leitura do texto que não a de sua interpretação minuciosa, como seria de se esperar de uma questão de vestibular. Essa intenção, no LDP, parece ser, especialmente, a de tratar da intertextualidade, já que há uma indicação, na página 501, para “ver A intertextualidade no capítulo 5”. Assim, a questão 4 A) solicita a demonstração já apresentada anteriormente: “a) demonstre como se revela no texto essa espécie de “silêncio introspectivo” dos personagens” (LDP13/2004, p. 502). Há, desta forma, uma aproximação “tímida” da ideia de literatura como artifício, sendo predominante uma proposta de leitura do

conteúdo dos textos. Isolada a questão que aborda esse aspecto formal, verifica-se uma abordagem *textual*¹⁴⁸.

No LDP15/2005, sob o título “A luta pela sobrevivência”, a subseção que trata de *VS* já inclui excertos de “Mudança” e “Fabiano”. A ênfase na questão da seca acompanha a afirmação de que se trata de narrativa em terceira pessoa: “Narrado em terceira pessoa, *Vidas secas* nos mostra a dura existência no sertão nordestino, em que bichos e homens são igualados na tentativa de sobreviver às agruras do clima” (LDP15/2005, p. 48). Também a descrição do “cenário” merece destaque na breve sinopse: “O início da narrativa já impressiona pela aridez do cenário, que se expande e atinge também o comportamento das personagens, com falas monossilábicas e gestos voltados para a sobrevivência imediata” (LDP15/2005, p. 48).

A estrutura do romance também faz parte das informações fornecidas na sinopse: “*Vidas secas*, no entanto, não nasceu como um romance. Conforme nos conta o próprio autor, era um conto que trazia a cachorrinha Baleia como personagem principal em torno do qual orbitavam alguns ‘videntes’ cuja humanidade era parcamente caracterizada. A origem do livro se faz notar em sua estrutura: seus 13 capítulos são pequenas narrativas independentes que, postas lado a lado, formam um quadro maior” (LDP15/2005, p. 48).

O conjunto de atividades (Fig. 19), caracterizadas, aqui, como abordagens de aspectos formais, tem a função de descrição do espaço e das personagens.

¹⁴⁸ Como já foi descrito na seção de apresentação geral do *corpus*, o LDP13/2004 também reproduz um excerto de “Fabiano” sem propor atividades.

Figura 19 - Atividades sobre VS

■ Atividades

Releia o primeiro trecho de *Vidas secas*, transcrito na página 50 e acima, para responder às questões de 12 a 16.

- 12** O início do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, é um dos mais célebres da Literatura Brasileira. Percebemos imediatamente a temática da prosa da geração de 30. Qual é essa temática?
- 13** Graciliano Ramos era conhecido por seu estilo “enxuto” e preciso, o que pode ser percebido, por exemplo, no uso dos adjetivos. Releia o primeiro e o último parágrafos do trecho, e responda:
- Quais são os adjetivos utilizados?
 - Qual é a função que as cores apresentam no texto?
- 14** Quem são as personagens apresentadas no trecho? Que características podem-se perceber nelas?
- 15** “Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se.” Qual é o sentido produzido por essa enumeração de verbos? Transcreva uma outra passagem em que o mesmo sentido seja produzido.
- 16** Observe no texto que as crianças não têm nome próprio, enquanto a cachorra chama-se Baleia. Qual é o significado dessa diferença?

Fonte: (LDP15/2005, p. 49).

A referência ao “estilo enxuto” de Graciliano no enquadrador da questão 13 poderia ser dispensado sem prejuízo para o atendimento da questão. Faz-se necessária, aqui, uma operação mental que seja capaz de valorizar a escolha dos adjetivos (já que o escritor tem um estilo enxuto e preciso, as escolhas são sempre provavelmente muito bem medidas) e a descrição do espaço. Nesse conjunto, a questão 16 indica a “animalização” das personagens pela ausência de nome próprio (a cachorra tem nome próprio) e de aspectos relacionados à identidade. A abordagem é *textual e extratextual*.

No LDP20/2013, embora não exista uma seção específica de sinopse sobre VS, o romance é assunto da seção intitulada Graciliano Ramos¹⁴⁹. O material situa o excerto logo de início: “Você vai ler logo a seguir um fragmento de “Mudança”, capítulo de abertura de *Vidas secas*” (LDP20/2013, p. 116). E segue comentando a estrutura: “Estruturado em capítulos que parecem peças autônomas, isto é, que se encaixam de forma descontínua” (LDP20/2013, p. 116). A inventividade ficcional aparece também em: “o narrador, relativizando sua condição de bichos, de brutos, desvenda-lhes a humanidade submersa, reinventa o mundo interior de cada um deles” (LDP20/2013, p. 116). O fragmento reproduzido inicia-se em “[...] A caatinga

¹⁴⁹ Esse é o primeiro LDP que indica a discussão sobre o papel do escritor ou do intelectual que atravessa a obra de Graciliano: “Outro aspecto no qual se debruçou de maneira irrepetível é a discussão do papel do escritor em um mundo degradado e sem sentido, onde imperam a violência e a brutalização” (LDP20/2013, p. 116).

estendia-se, de um vermelho indeciso...” até “[...] E a viagem prosseguiu, mais lenta, mais arrastada, num silêncio grande”, com corte interno também.

Nas atividades propostas (Fig. 20), embora as solicitações da questão 1 não indiquem o artifício, mas busquem traçar uma interpretação da paisagem, sugere-se, em conjunto com o enquadrador, que há recursos acionados para a construção do espaço da narrativa.

Figura 20 - Atividades sobre VS

Releitura

RESPONDA no caderno

1. Observe que o fragmento se inicia com uma descrição animizada da natureza, crestada pela seca. Por que o vermelho da caatinga é “indeciso”? Por meio das cores da paisagem, explique o que há nela de desumano.
2. Leia agora a opinião do professor Antonio Candido sobre o processo narrativo do romance.
[...] O narrador não quer identificar-se ao personagem, e por isso há na sua voz uma certa objetividade de relator. Mas quer fazer as vezes do personagem, de modo que, sem perder a própria identidade, sugere a dele. [...] O resultado é uma criação em sentido pleno, como se o narrador fosse não um intérprete mimético, mas alguém que institui a humanidade de seres que a sociedade põe à margem, empurrando-os para a fronteira da animalidade. Aqui, a animalidade reage e penetra pelo universo reservado, em geral, ao adulto civilizado.
CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 106-107.
 - a) Relacionando a passagem do romance com a opinião crítica a respeito dele, opine sobre como o narrador “institui a humanidade de seres que a sociedade põe à margem, empurrando-os para a fronteira da animalidade”.
 - b) O que a frase “Sinha Vitória estirou o beíço indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto” indica sobre:
 - a desumanização dos personagens?
 - a importância desse personagem para a compreensão do fragmento?
3. Ao viverem uma situação-limite, sem saída, os personagens de *Vidas secas* oscilam entre serem sujeitos e se sentirem objetos, entre a condição humana a que pertencem e a situação de desumanização a que estão expostos. Transcreva uma frase do texto em que a humanidade de Fabiano é mostrada pelo narrador, por meio do discurso indireto livre.

A segunda geração modernista brasileira: prosa • 117

Fonte: (LDP20/2013, p. 117).

A questão 2, ao usar a expressão “processo narrativo do romance” propõe um olhar, ao menos a princípio, que considera a composição da narrativa ficcional. O texto (excerto) de Candido, destaca a não identificação do narrador com as personagens (o que Bueno (2015) retoma e aprofunda, como foi demonstrado) e a suposição da atenção à construção formal enunciada na solicitação inicial se confirma na solicitação a): “Relacionando a passagem do romance com a opinião crítica a respeito dele, opine sobre como o narrador ‘institui a humanidade de seres que a sociedade põe à margem, empurrando-os para a fronteira da animalidade’” (p. 117). A questão b) dá prosseguimento à proposta de interpretação das personagens. Na solicitação “b) a importância desse personagem para a compreensão desse

fragmento?” (LDP20/2013, p. 117), aprofunda-se o olhar sobre uma personagem específica e solicita-se a compreensão de seu papel na totalidade do trecho.

Depois da interpretação “pronta”, fornecida pelo enquadrador da questão 3, a solicitação pressupõe que o estudante saiba o que seja discurso indireto livre, bastando transcrever o trecho em que a “humanidade de Fabiano é mostrada”. O conjunto de atividades propõe, assim, uma abordagem *textual* do excerto de “Mudança”.

No LDP21/2016, embora não apresente sinopse em seção específica, o último parágrafo da seção “Graciliano Ramos” apresenta algumas informações de caráter formal: “Em *Vidas secas* (1938), único romance do autor escrito em 3.^a pessoa, um narrador dá ao leitor acesso ao universo mental pobre e fragmentado de cinco personagens [...]. Na obra, que você vai conhecer a seguir, o enredo é construído em torno da vida dessa família de retirantes [...]” (LDP21/2016, p. 103). A solicitação indica a situação do capítulo no romance: “Leia, a seguir, um trecho do primeiro capítulo de *Vidas secas*” (LDP21/2016, p. 103).

Nas atividades (Fig. 21), em 1a) há apenas a solicitação da caracterização da paisagem, indicando o reconhecimento do elemento “espaço” na narrativa.

Figura 21 - Atividades sobre VS

1. No primeiro capítulo de *Vidas secas*, é narrado o deslocamento da família de Fabiano pelas terras do sertão nordestino.
- Como é caracterizada a paisagem pela qual a família caminha?
 - Nessa obra, Graciliano Ramos denuncia a situação miserável dos retirantes. Que fato narrado no texto evidencia essa situação de absoluta miséria?
 - O romance de 30 é também chamado de neorrealista e de neonaturalista pela crítica literária. Considerando o primeiro parágrafo do texto, responda: O narrador de *Vidas secas* mantém a imparcialidade típica da prosa realista e naturalista? Justifique sua resposta com elementos desse parágrafo.
2. Os diálogos são raros no romance.
- No momento em que o menino mais velho começa a chorar e se senta no chão, exausto, quais são as primeiras reações e qual é o desejo de Fabiano diante daquela situação? O que essas reações revelam a respeito dessa personagem?
 - E sinhá Vitória, como reage nessa circunstância? Como se comunica com Fabiano?
 - O que os sons emitidos pelo papagaio revelam sobre a comunicação na família?
 - Levante hipóteses: Que efeito de sentido essa escassez de diálogos constrói na narrativa?
3. Ao contrário dos diálogos, a interioridade das personagens é amplamente explorada ao longo do romance.
- No texto em estudo, Fabiano e sinhá Vitória revelam ter consciência crítica a respeito da situação de desterro e de miséria em que estavam? Justifique sua resposta com elementos do texto.
 - Releia este trecho:
-
- "Baleia [...] enquanto parava, dirigia as pupilas brilhantes aos objetos familiares, estranhava não ver sobre o baú de folha a gaiola pequena onde a ave se equilibrava mal. Fabiano também às vezes sentia falta dela, mas logo a recordação chegava."
-
- Em determinadas circunstâncias, a cachorra Baleia é humanizada, e os retirantes, ao contrário, são animalizados. Identifique esse traço da obra no trecho acima.
- c. Nesse contexto, que sentido a palavra *chegava* em "a recordação chegava", adquire?



Os retirantes (1944), de Cândido Portinari.

Fonte: (LDP21/2016, p. 105).

Na questão 1c) um elemento da narrativa, o narrador, é acionado para propor um conhecimento de algo externo ao texto: a característica da “imparcialidade típica da prosa realista e naturalista”. Se, em 1a), apenas a leitura do excerto basta para a resposta, em 1c) outros conhecimentos (sugere-se que sejam pressupostos, já aprendidos pelos estudantes) precisam participar da leitura e são, ao mesmo tempo, objetivos da questão. Obviamente, pela diferenciação realista/naturalista x neorrealista/neonaturalista, se chega a possibilidades de leitura do excerto, mas, pelo modo como se conforma na questão, o principal parece ser estabelecer características para o romance de 30.

A escassez de diálogos no romance é o que recebe ênfase na questão 2, num crescente aprofundamento que chega ao reconhecimento de que determinadas escolhas da construção da narrativa geram determinados efeitos (2d). E o LDP vai além (em relação aos outros que

também propõem leituras de “Mudança”) ao afirmar o que revela o enquadrador da questão 3: “a interioridade das personagens é amplamente explorada ao longo do romance” (p. 105). Destaca-se a constante referência ao fato de que o trecho faz parte de um romance e da delimitação de algumas solicitações ao recorte. O processo de interpretação do texto passa então pela humanização de Baleia e, pela escolha do recurso aos diminutivos e os efeitos de sentido produzidos (4a):

4. Releia este trecho:

“Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. Entregou a espingarda a sinhá Vitória, pôs o filho no cangote, levantou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíam sobre o peito, moles, finos como cambitos.”

a. Os diminutivos são raros em *Vidas secas*. No contexto da narrativa, que efeito o uso dos diminutivos, no trecho, produz?

b. O narrador onisciente é aquele que, além de se apresentar em 3.^a pessoa, conhece tudo sobre o que é narrado, inclusive o mundo interior das personagens. Com base no trecho e no restante do texto lido, responda: Com que finalidade Graciliano Ramos adotou a perspectiva do narrador onisciente em *Vidas secas*?

c. O discurso indireto livre foi amplamente utilizado em *Vidas secas*. Essa técnica narrativa consiste na fusão da fala do narrador à fala ou ao pensamento de uma personagem. Identifique no trecho a frase em que há a presença do discurso indireto livre e levante hipóteses: Que efeito o emprego dessa técnica produz na narrativa?

5. Além do discurso indireto livre, o romance utiliza outros recursos formais.

a. Um desses recursos é a não linearidade, ou seja, os fatos narrados não seguem uma ordem cronológica. Que episódio narrado no texto em estudo exemplifica esse traço formal da obra?

b. Os filhos de Fabiano e de sinhá Vitória não tem nomes. Levante hipóteses: Que efeito de sentido esse recurso constrói no texto?

6. O romance de 30 retomou a concepção determinista presente na prosa naturalista, explorando a relação entre o homem e o meio natural. No texto em estudo, como se dá essa relação? Nesse contexto, que sentido o título da obra adquire? (LDP21/2016, p.106).

A questão 4b) apresenta o enquadrador que esclarece o conceito de narrador onisciente para solicitar a explicação da finalidade dessa opção de GR para VS. Trata-se de uma questão que reconhece de forma objetiva a ficção como construção: GR tinha um objetivo, uma finalidade, ao escolher um determinado tipo de narrador. Assim também ocorre em relação ao

discurso indireto livre, na questão 4c). Os enquadreadores que iniciam a questão informam que há ocorrências dessa modalidade discursiva no romance e apresentam um conceito. As solicitações se caracterizam pela identificação do recurso e o levantamento de hipóteses sobre os efeitos de sentido, reforçando o reconhecimento de diferentes recursos da narrativa.

Na questão 5, reitera-se esse reconhecimento ao se abordar, em 5a), o recurso à não linearidade dos fatos narrados, e a ausência de nomes como recurso para caracterização dos meninos (5b). Se na primeira solicitação a identificação é a operação de leitura acionada, na segunda é o levantamento de hipóteses. A questão 6 aciona conhecimentos extratextuais, apresentando, pelo enquadrador, característica atribuída ao romance de 30: “a exploração da relação entre o homem e o meio natural” (p. 106). Embora acione elementos da narrativa (personagem x espaço), no conjunto, as solicitações parecem querer reforçar uma característica temática atribuída ao romance de 30¹⁵⁰. Predomina, no LDP21, a abordagem *textual*, embora ocorra também a *extratextual*.

Dos cinco LDP que propuseram atividades sobre o capítulo “Mudança”, três apresentaram abordagem apenas textual. Os LDP observaram narrador/tipo de narrativa, espaço, personagens, estilo do autor, estilo de época, gênero/estrutura, tempo, modalidades discursivas.

No LDP11/2000, a leitura do excerto de “Fuga”, que se inicia em “A vida na fazenda se tornara difícil” e termina em “[...] ordenou a marcha com uma interjeição áspera”, é proposta sem que haja texto expositivo sobre o período antecedendo-o. Há apenas a sinopse, pela qual se sabe que “o trecho transcrito é o início do capítulo final da obra” (LDP11/2000, p. 198).

Estudo do texto:

1. Dois motivos obrigaram a família a retirar-se da fazenda. Quais?
2. Identifique a comparação em que se nivela Fabiano a um escravo. Em seguida, explique o que se pode entender por “escravidão” naquele contexto.
3. Diante da iminência da seca, tanto Fabiano quanto sinhá Vitória buscam uma solução mística. Qual?

¹⁵⁰ A leitura proposta por Bueno (2005) questiona a visão da paisagem seca no romance. Como foi apresentado no capítulo 2, Bueno defende que a maior parte da narrativa se passa em momentos de “segurança”. Essa perspectiva poderia ao menos ser sugerida como outra possibilidade de leitura – e provavelmente mais próxima da possível visão do homem que a obra atinge – para a polissemia do texto literário e talvez mais pertinente como leitura plausível, tendo em vista toda a construção argumentativa do crítico. Pelo modo como estão configuradas as atividades, os LDP continuam a tratar de *V/S* como um romance da seca, ficando talvez em segundo plano o fato de tratar-se de muito mais do que isso.

4. Quando tenta controlar a marcha dos filhos, percebe-se que Fabiano está, na verdade, disfarçando um estado de espírito. Identifique-o.
5. Fabiano sabe decifrar os sinais da natureza. Em que trecho narra-se essa habilidade?
6. Qual reação de Fabiano, no final do texto, conota sua inconformidade com o fato de ter de abandonar a fazenda?
7. O universo de qualquer trabalhador apresenta características próprias.
 - a. Identifique, no parágrafo à linha 28, elementos que identificam o universo de atuação de Fabiano.
 - b. Fabiano não é proprietário de nenhum dos instrumentos com que trabalha. Assim sendo, sua relação com o meio é estável ou provisória?
 - c. Que trecho do texto mostra essa relação do Fabiano trabalhador com os instrumentos de seu trabalho?
 - d. Nessa perspectiva, Fabiano é definido mais como vaqueiro ou como retirante? Por quê?
 - e. Transcreva do quinto parágrafo as metonímias que expressam, em ações, a hesitação de Fabiano.
8. “[...] matou o bezerro morrinheiro que possuíam, **salgou a carne...**” Valendo-se de seus conhecimentos em outras áreas, explique cientificamente a providência que aparece em destaque.
9. Releia o quarto parágrafo do texto. Que figura, no quadro de Portinari, equivale a essa descrição de sinhá Vitória?
10. Discurso indireto livre é aquele em que a fala ou pensamento de determinada personagem ou fragmentos dessa fala inserem-se no discurso indireto através do qual o narrador relata os fatos. Identifique esse recurso no quinto parágrafo.
11. Releia o último parágrafo. Sugira uma palavra ou expressão para substituir o termo aí, sem modificar o sentido do trecho.
12. No terceiro parágrafo predomina a coordenação ou a subordinação? Explique.
13. Basicamente, ser cidadão é gozar do domínio sobre o próprio corpo, ter acesso a um salário condizente para promover a própria vida, usufruir do direito à educação, à saúde, à habitação e ao lazer. Nessa perspectiva, Fabiano pode ser considerado um cidadão? Justifique sua resposta. (LDP11/2000, p. 200-201).

Das atividades, a questão 7 trabalha com a relação entre personagem e meio. O modo como os enquadramentos “enquadram” a leitura delimita o que as solicitações propõem em identificação, exemplificação e justificativa. Um elemento estilístico vem à tona na questão 7e), mas a operação solicitada é de transcrição, bastando, portanto, ao estudante, identificar

metonímias num trecho predeterminado dentro do excerto (conhecimento tomado como pressuposto pela questão)¹⁵¹.

As modalidades discursivas aparecem como maior possibilidade de aproximação da ideia de literatura como construção. A questão 10 apresenta uma definição para o conceito de discurso indireto livre, para então solicitar a identificação do recurso em um parágrafo determinado, não havendo trabalho com outros elementos formais, sobre os quais a abordagem é, neste LDP, de caráter *textual*.

No LDP24/2020, apesar de o título da seção ser “Graciliano Ramos”, o texto que a constitui inicialmente é uma breve sinopse de *VS*, centrada apenas na fábula. Informa-se, também, que o trecho a ser lido faz parte do capítulo 13 do romance, intitulado “Fuga” (LDP24/2020, p. 286-287). O excerto reproduzido vai do início do capítulo – “A vida na fazenda se tornara difícil [...]” até “[...] ordenou a marcha com uma interjeição áspera”, o mesmo recorte do LDP11/2000.

Há questões semelhantes às de número 1, 2, 3, 4 e 7 do LDP11/2000, com poucas alterações de redação e abordando predominantemente aspectos do conteúdo do texto. Além dessas, há apenas mais uma atividade: “Considerando suas respostas anteriores sobre o fragmento lido de *Vidas secas* e seus conhecimentos sobre a realidade brasileira atual, é possível dizer que essa narrativa procura dar uma ideia da realidade? Por quê?” (LDP24/2020, p. 288). Pode-se perceber, portanto, que neste LDP24/2020 também se pode apontar como indicação de aspecto formal da narrativa a presença da metonímia como recurso estilístico, em uma abordagem *textual*.

No LDP26/2020, o breve texto introdutório que antecede a reprodução do excerto de “Fuga” delimita de modo reiterado o tema a que o romance estaria associado: a migração por eventos climáticos, como se percebe no trecho “No Nordeste brasileiro, a seca, ou estiagem, é um fenômeno natural climático recorrente, que teve representação, na primeira metade do século XX, na obra *Vidas secas*, do escritor Graciliano Ramos. O personagem Fabiano e sua família são retirantes ou refugiados do clima do semiárido brasileiro” (LDP26/2020, p. 127). O excerto reproduzido vai do início ao fim do capítulo, mas apresenta diversos cortes. O conjunto de atividades é extenso em comparação com a maioria dos demais LDP, por isso o reproduzimos em partes.

¹⁵¹As questões 8, 9 e 13 acionam conhecimentos (não formais) externos ao texto: ciência, artes plásticas, sociologia. [Ver o que “salgar a carne” significaria na narrativa].

1. O capítulo XII, intitulado “A fuga”, é o último do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. O livro surgiu como contos publicados em um suplemento literário do periódico carioca *O Jornal*. A compilação dos contos culminou no livro e sua publicação em 1938.
 - a. Quais problemas sociais são abordados no capítulo? Isso ainda ocorre atualmente? Comente.
 - b. Pesquise sobre a seca no Nordeste brasileiro nos anos de 1930, selecione e anote as principais informações que encontrar.
 - c. Quem eram os leitores previstos na época da publicação dos contos que compuseram o romance? E quem seriam os atuais leitores da obra?
 - d. Em sua visão, por que foi possível transformar os treze contos em um romance?
 - e. Além de escritor e jornalista, o autor foi um político brasileiro. Como esse papel social do autor aparece no texto?
2. Pesquise e responda à seguinte questão: As secas do semiárido nordestino e seu prolongamento têm causa naturais e/ou humanas? Explique. (LDP26/2020, p. 131)

A questão 1 propõe reflexões sobre a gênese/publicação inicial de *VS*, definindo-o, em um de seus enquadreadores, como “compilação de contos” (LDP26/2020, p. 131). O aspecto estrutural do romance, além de aparecer nos enquadreadores do enunciado principal, faz parte de uma das solicitações: “Em sua visão, por que foi possível transformar os treze contos em um romance?” (1d). Vê-se que a leitura do excerto aqui não é suficiente para se chegar a possíveis respostas. Em relação à estrutura, também se verifica o enquadreador da questão 3 – “o texto é um fragmento de romance”. Essa “situação” do excerto em relação à totalidade artística de que faz parte poderia contribuir tanto para o reconhecimento do artifício – posição na narrativa, relação com outros capítulos, unidade autônoma – quanto da leitura que se pode fazer do capítulo em si e de todo o romance devido às opções do narrador. Mas a questão é conduzida aparentemente com a intenção principal de exemplificar, com o trecho, as características apresentadas para o romance em quadro que o antecede.

3. Como apresentado, o texto é um fragmento de romance. Responda às questões propostas.
 - a. Qual situação inicial é apresentada no capítulo?
 - b. Que conflito se apresenta para as personagens?
 - c. Qual momento desse capítulo se mostra mais tenso para a personagem Fabiano?
 - d. Quais planos futuros são apresentados por Sinhá Vitória?
 - e. Qual é a visão de Fabiano sobre o futuro dele e de Sinhá Vitória, e que dá fim ao capítulo e ao livro?

4. No fragmento, são apresentadas quatro personagens. Analise cada uma delas e responda às questões seguintes.

- a. Quem é Fabiano e como pode ser caracterizado no texto?
- b. Quem é Sinhá Vitória e como pode ser caracterizada?
- c. Como os filhos são nomeados e caracterizados? Por que as crianças não têm nome próprio no texto?
- d. Que outras personagens são citadas no capítulo? Pesquise informações sobre elas.
- e. Com base na pesquisa, explique por que a lembrança da cachorra Baleia deixava Sinhá Vitória triste e incomodava Fabiano.

5. Segundo Alfredo Bosi, pesquisador e crítico literário, em *História concisa da literatura brasileira* (2006), *Vidas secas* é um romance de tensão crítica, pois Fabiano se opõe e resiste, de forma agonizante, às pressões da natureza e do meio social. Considerando essa apreciação de Alfredo Bosi, responda às questões propostas.

- a. Em que momentos do texto é possível perceber que Fabiano se opõe e resiste às pressões da natureza?
- b. Em que momentos do texto compreende-se que Fabiano se opõe e resiste às pressões do meio social?

6. O tempo da narrativa pode ser cronológico, aquele que embasa os sistemas dos calendários ou cuja passagem é medida pelo relógio; ou psicológico, que flui do pensamento da personagem. Considerando essas duas definições de tempo, responda às questões seguintes.

- a. Qual tempo é predominante na narrativa? Explique.
- b. Identifique expressões do texto que marcam o tempo cronológico.

7. Observe, na página ao lado, a obra *Os retirantes*, de Candido Portinari.

Considerando que na obra o espaço é o semiárido do Nordeste brasileiro e é determinante para a tomada de decisão das personagens, responda às questões seguintes.

- a. Como o espaço é descrito no começo do fragmento lido do romance?
- b. Identifique no texto elementos da paisagem que as personagens vislumbram durante a “fuga”.
- c. Para onde os retirantes estão “fugindo”? Indique trechos que confirmem sua resposta. (LDP26/2020, p. 132).

A questão 4, que trata das personagens, trabalha com sua identificação e caracterização. A solicitação “Por que as crianças não têm nome próprio no texto?” (4c) pode ser sugestiva de que os possíveis efeitos de sentido no texto advêm de escolhas autorais. As concepções de tempo cronológico e psicológico direcionam as solicitações da questão 6 – “Qual tempo é

predominante na narrativa? Explique” (6a) e “Identifique expressões do texto que marcam o tempo cronológico” (6b).

Em 7 a e 7b o espaço é o elemento evocado no que diz respeito a sua caracterização. O narrador é o elemento cujo tratamento, neste LDP, mais revela o artifício literário. No enquadrador que antecede o boxe com definições para “narrador-personagem”, “narrador-observador” e “narrador-onisciente” (p. 133) afirma-se: “o narrador tem um papel essencial, visto que quase não há falas das personagens e toda a ação narrativa passa por esse elemento” (p. 132).

A questão 8 entrelaça características das personagens à opção pelo narrador onisciente em *VS*, partindo das dificuldades de comunicação das personagens, passando pela escolha do foco narrativo (em 3.^a pessoa) e a classificação do narrador (onisciente), chegando ao questionamento da relação entre as características de Fabiano e a escolha do narrador:

8. O romance *Vidas secas*, segundo o crítico literário Winter Bastos no artigo “Tristezas cíclicas ao longo de *Vidas Secas*” (2017), apresenta poucos diálogos entre as personagens, sendo todas elas expropriadas da capacidade de comunicação. Responda:

- a. Indique passagens do texto que possam justificar essa afirmação.
- b. A análise de Bastos pode explicar a escolha pelo foco narrativo em 3.^a pessoa? Comente.
- c. Ao analisar os tipos de narrador, qual deles conta a história no trecho lido de *Vidas secas*? Explique.
- d. Que relação pode existir entre a pouca capacidade de comunicação de Fabiano e a escolha do tipo de narrador no texto? (LDP26/2020, p. 133).

O mesmo procedimento acontece em relação às modalidades discursivas: um boxe com conceitos antecede a questão 9, em que operações semelhantes às da questão sobre o narrador são solicitadas. Nele também há solicitações para a identificação de exemplos que garantam a apreensão dos conceitos até se chegar à relação possível entre o tipo de discurso mais usado, supostamente o indireto livre (9c).

9. No fragmento lido do romance *Vidas secas*, há a presença dos três tipos de discurso. Considerando essas ocorrências no texto, responda às questões seguintes:

- a. No caderno, registre: um trecho em que ocorre discurso direto; um trecho em que ocorre discurso indireto; um trecho em que ocorre discurso indireto livre.
- b. Qual dos três discursos é mais empregado na interlocução entre as personagens? Explique.

c. Que relação pode ser estabelecida entre o tipo de narrador e o tipo de discurso mais usado? (LDP26/2020, p. 134).

Na sequência, na questão 10, o LDP solicita a leitura de um trecho reproduzido de *Os flagelados do vento leste*, de Manuel Lopes, de Cabo Verde, apresentando também um quadro sobre o autor. As questões então solicitadas são as seguintes:

- a. Qual paisagem é descrita no trecho? Que problema essa paisagem revela?
- b. Que relação pode ser estabelecida entre a paisagem e o problema tratado nesse trecho de “Os flagelados do vento leste” e em *Vidas secas*?
- c. O que o sonho do narrador-personagem revela sobre suas preocupações e suas necessidades?
- d. Qual é a diferença entre o sonho do narrador-personagem desse trecho e o de Fabiano em *Vidas secas*?
- e. Pela análise do trecho, o que aproxima os romances “Os flagelados do vento leste” e *Vidas secas*? (LDP26/2020, p. 134-135).

Quatro questões fazem parte da seção “Analisando a linguagem do texto” (p. 136). Retomando um trecho do capítulo, a sequência revela a pretensão (talvez principal¹⁵²) de ensinar sobre as figuras de linguagem. Ainda assim, considerando-se que o uso de figuras de linguagem seja algo de caráter estilístico, trata-se de um elemento de construção estética. Ainda que as atividades pareçam atender à necessidade do material de ensinar conceitos da teoria literária/ linguística, a abordagem é textual neste LDP.

“Fuga”, presente no LDP11/2000, no LDP24/2020 e no LDP26/2020, é abordado de forma *textual* nos três casos, havendo referências a gênero/estrutura, narrador/tipo de narrativa, personagem, espaço, estilística/figuras de linguagem, modalidades discursivas.

Continuando a observação pela recorrência dos trechos em ordem decrescente, o capítulo “Contas” aparece no *corpus* como proposta de leitura no LDP5/1983, que o reproduz desde “Ora, daquela vez, como as outras, Fabiano ajustou o gado, arrependeu-se, enfim deixou a transação meio apalavrada e foi consultar a mulher” até “Daquele dia em diante não criaria mais porcos. Era perigoso criá-los” (LDP5/1983, p. 157-158). A sinopse apresenta algumas afirmações relacionadas a aspectos formais: “Composto de uma sucessão de pequenos quadros que focalizam momentos diversos de uma família de sertanejos [...], *Vidas secas* surpreende

¹⁵² Hipótese que parece se confirmar com a sugestão de cópia da questão 4.

pelo relato objetivo dessas vidas [...]” (LDP5/1983, p. 157). Neste caso, percebe-se preocupação em informar uma interpretação de um aspecto estrutural da narrativa romanesca e o “relato objetivo”, notadamente declarado por muitos como característica do estilo de Graciliano. O restante do texto aborda informações e interpretações a respeito da fábula e especialmente sobre Fabiano, indicando sua “incapacidade de usar bem a linguagem” e que o personagem “vai associando à linguagem o mundo dos ‘homens sabidos’, e passa a temer a ambos” (LDP5/1983, p. 157). Antecipando a leitura e as questões sobre o capítulo “Contas”, a sinopse também informa sobre a exploração do trabalho e o fato de Fabiano ser ludibriado. As atividades enfatizam o conteúdo do texto¹⁵³.

O conjunto de atividades não aciona saberes relativos aos aspectos aqui compreendidos como *formais*. A proposta de leitura nas atividades é *textual*, mas não se vale, para isso, de elementos que compõem a construção estética. O aspecto central, anunciado desde a sinopse e reforçado com o discurso pedagógico anterior ao excerto é a opressão sofrida por Fabiano e especialmente seu comportamento diante dos que o oprimem. No entanto, a abordagem de aspectos formais na sinopse inclui o LDP entre os que promovem uma abordagem *textual* da forma literária.

Em comparação ao LDP5/1983, no LDP18/2010 o excerto reproduzido começa um pouco antes, em “Pouco a pouco, o ferro do proprietário queimava os bichos de Fabiano” se encerrando também em “Era perigoso criá-los” (LDP18/2010, p. 107-108). A sinopse apresentada para VS, antes do excerto, é mais ampla do que a do LDP5/1983, embora parte das ideias enfatizadas sejam semelhantes, havendo apenas referência à estrutura: “A narrativa é estruturada numa sucessão de cenas que focalizam diferentes momentos na vida de uma família de retirantes” (LDP18/2010, p. 106). A sinopse acrescenta trecho da obra e afirmações de Graciliano em cartas sobre sua escrita, enfatizando o processo de publicação de alguns capítulos separadamente, antes da publicação integral do romance. Ao estabelecer contato direto com o estudante, esse LDP, como o anteriormente analisado, também direciona o olhar do leitor para a “dinâmica do relacionamento entre Fabiano eu o dono da fazenda” (LDP18/2010, p. 107).

¹⁵³ As atividades são as seguintes: “1. Destaque a passagem em que se percebe que não é a primeira vez que Fabiano é enganado. 2. Qual o modo usado pelo patrão para oprimi-lo e fazê-lo aceitar o que ele paga? 3. Quanto ao relacionamento entre Fabiano e o patrão, o que se deduz desta passagem: “Fabiano saiu de costas, o chapéu varrendo o tijolo”? 4. O episódio com o cobrador da prefeitura mostra um outro tipo de opressão exercida sobre Fabiano. De que se trata? 5. O que há em comum no comportamento de Fabiano diante do patrão e diante do cobrador? 6. Com relação ao modo como Fabiano encara a autoridade e a lei, o que nos indica o episódio do cobrador da prefeitura?” (LDP5/1983, p. 157).

1. O narrador frequentemente se vale do discurso indireto livre. Que funcionalidade tem no texto o uso desse tipo de discurso? Justifique sua resposta com exemplo copiado do texto para o caderno.
2. No começo do texto, o dono da fazenda onde Fabiano trabalha e mora e chamado de "patrão"; logo depois, porém, ele passa a ser chamado de "amo". Considerando o significado dessas duas palavras, como você explica essa mudança na forma como Fabiano trata o dono da fazenda?
3. "Com certeza havia um erro no papel do branco." Observe que, nessa passagem, Fabiano trata o patrão por "branco". Considerando seus conhecimentos de história do Brasil, que conotação assumiu a palavra branco em nossa cultura? E por que ela é usada com referência ao dono da fazenda nessa passagem?
4. O poder de pressão do patrão para forçar Fabiano a aceitar suas condições resume-se numa frase do texto. Qual?
5. "O amo abrandou, e Fabiano saiu de costas, o chapéu varrendo o tijolo." O que essa passagem destacada revela sobre o tipo de relacionamento que havia entre Fabiano e o patrão?
6. O texto mostra Fabiano em duas situações de conflito: uma com o patrão e outra com o cobrador da prefeitura. Considerando o comportamento de Fabiano, o que há em comum nas duas situações?
7. Que adjetivo, repetido várias vezes, destaca a rusticidade de Fabiano, cujas reações são frequentemente associadas as de um animal?. (LDP18/2010, p. 107)

Duas das questões tratam de aspectos da construção formal. A questão 1 trata do uso do discurso indireto livre, solicitando a funcionalidade do recurso no texto e a justificativa com o exemplo. Nota-se que, como em outros LDP, o discurso indireto livre é aqui tomado como conhecimento prévio dos alunos e indicado de antemão como recurso adotado pelo narrador. Já a questão 7 diz respeito à repetição de um adjetivo, um aspecto estilístico, que se configura como parte da construção do personagem. Nos dois casos prevalece uma leitura *textual* do excerto de V.S. Os dois LDP que abordaram o capítulo "Contas" o fizeram de modo apenas textual no que se relacionou a aspectos formais da narrativa (gênero/estrutura, estilo, personagem, modalidades discursivas).

No LDP22/2016, o capítulo "Baleia" é reproduzido na íntegra. A sinopse que antecede o texto literário destaca o tipo de narrativa em *VS* em comparação a outras obras de Graciliano Ramos: "Quando comparado aos três romances que o antecedem, chama atenção em *Vidas secas* a narração em terceira pessoa. Muitos críticos veem a opção por esse foco narrativo como

uma forma de Graciliano identificar-se e solidarizar-se com o drama da família de Fabiano e/ou como uma maneira de o autor retratar – ao mesmo tempo – o universo interior e exterior dos personagens sem perder a necessária verossimilhança, já que nenhum dos sertanejos que compõem a família focalizada no romance teria condições de narrar seu próprio drama social e íntimo” (LDP22/2016, p. 76). A sinopse também informa que “Baleia” foi “o primeiro capítulo que Graciliano escreveu, mas que, no romance, constitui o nono” (LDP22/2016, p. 76)¹⁵⁴.

1. Não são poucos os estudiosos que descrevem a literatura de Graciliano como objetiva, seca e concisa. Relendo o primeiro parágrafo, você concorda com essa descrição? Por quê?
2. No capítulo há sobreposição de dois planos narrativos (formas de ver e de relatar o acontecimento).
 - a) Quais são eles?
 - b) Que efeito de sentido tem essa sobreposição?
3. No capítulo, passagens como “Ela era como uma pessoa da família”; “brincavam os três, para bem dizer não se diferenciavam”; “A carga [...] inutilizou uma perna de Baleia”; “Defronte do carro de bois faltou-lhe a perna traseira”; “E, perdendo muito sangue, andou como gente, em dois pés”; “Não poderia morder Fabiano: tinha nascido perto dele, numa camarinha, sob a cama de varas, e consumiria a existência em submissão” permitem uma inferência sobre a forma como Baleia é retratada no romance. Qual é ela?
4. Você se lembra do que é um discurso indireto livre? Nele, o narrador revela conteúdos pensados ou falados pelo personagem, mas sem a presença das marcas formais do discurso indireto (os verbos *dicendi*).
 - a) Localize trechos construídos com discurso indireto livre e transcreva-os em seu caderno.
 - b) Na sua opinião, por que Graciliano Ramos empregou esse recurso estilístico em seu texto?
5. Leia as definições do termo resignação, utilizado pelo narrador para referir-se a Sinha Vitória:
 - 1 Ato ou efeito de resignar ou resignar-se.
 - 2 Cedência voluntária.
 - 3 Demissão voluntária da graça recebida ou do cargo exercido; renúncia.
 - 4 Sujeição paciente às amarguras da vida;

¹⁵⁴ As questões direcionadas ao aluno, aparentemente com o intuito de “preparar para a leitura” enfatizam o teor comovente do capítulo: “Você gosta de cães? Tem animais de estimação em casa? Pois se comoverá com o que vai ler agora” (LDP22/2016, p. 76). Como se pode garantir a comoção de qualquer leitor pela leitura de um texto, ainda que esse texto seja “Baleia”? Parece que, considerando os pressupostos aqui adotados, naturaliza-se o efeito de sentido mais esperado, ao mesmo tempo em que se delimita a possibilidade desse efeito aos que supostamente gostem de cães e os tenham em casa. Não é pequeno o desafio do estímulo à leitura a partir de questionamentos anteriores à leitura do texto. Não há, na sequência de atividades, questionamentos capazes de confirmar a comoção dos leitores.

conformação com a dor física ou moral; paciência no sofrimento. 5 Ecles. Demissão de um benefício ou cargo eclesiástico nas mãos do colador ou do papa.

(Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderna/português/indez.php?lingua-porttugues-portugues&palavra=resignação>>. Acesso e: 6 maio 2016.)

Qual das acepções melhor traduz o sentido do termo no fragmento “Ela também tinha o coração pesado, mas resignava-se?” Por que o autor utiliza esse termo?

6. No episódio da morte de Baleia, para tentar proteger os filhos, Sinhá Vitória mescla ações de violência e de afeto em sua relação com eles. Você concorda com essa afirmação? Justifique. (LDP22/2016, p. 76).

A primeira questão revela uma caracterização da literatura de Graciliano para, ao requerer a releitura do primeiro parágrafo, solicitar a concordância (ou não) do estudante, que deve também explicar seu posicionamento. Nesse caso, o excerto literário serve ao (re)conhecimento do estilo do autor.

A questão 2 indica uma sobreposição de “planos narrativos”, caracterizados no enquadrador como “formas de ver e de relatar o acontecimento”. Percebe-se, aqui, a sugestão do artifício ao se analisar a forma escolhida pelo narrador de contar a morte de Baleia: um plano “real” e o da interioridade sonhada e delirante da cachorra.

Também o discurso indireto livre é evocado como recurso para a construção da narrativa, com operações de localização, transcrição e explicação (“por que Graciliano Ramos empregou esse recurso estilístico em seu texto?”). Há abordagem *textual* e *extratextual*, devido à evocação do estilo do autor, mas predomina a primeira, com observações sobre gênero/estrutura, narrador/tipo de narrativa e modalidades discursivas. Na sequência, na subseção “Fala aí” um excerto de carta em que Graciliano trata da escrita do capítulo é reproduzido. As questões, no entanto, escapam para uma proposição de posições pessoais pouco relacionadas com os sentidos do capítulo por si mesmo e/ou quanto à composição da totalidade do romance. Algumas informações sobre o romance, aliás, são adicionadas sinteticamente, sem que uma noção geral mais aprofundada seja fornecida.

Dos 19 conjuntos que trabalharam com excertos de VS, 11 propuseram, em algum nível, uma abordagem extratextual, sendo 3 casos anteriores ao PNLEM e 8 posteriores ao programa. Todos os casos trataram de aspectos formais em abordagem extratextual de maneira direcionada. Nos 3 LDP anteriores em que isso foi verificado, foram envolvidos conhecimentos de estilo de época (LDP2/1976, LDP4/1982 e LDP8/1991), e em um caso também houve referência ao estilo do autor (LDP8/1991). Os 7 LDP posteriores ao PNLEM também

abordaram estilo de época (LDP14/2005; LDP17/2010; LDP19/2013; LDP22/2016; LDP23/2020; LDP25/2020), estilo do autor (LDP15/2005; LDP22/2016; LDP25/2020), o conjunto de obras do autor (LDP21/2016; LDP22/2016; LDP23/2020). Publicações de todas as décadas contaram com a abordagem.

Quando observadas apenas as questões, excluídas as sinopses e os boxes sobre os quais não há direcionamentos de leitura nas solicitações, observou-se a abordagem extratextual em questões até publicações de 2016. Nos LDP posteriores à BNCC, os dois que fazem referências a elementos extratextuais o realizam na sinopse ou em boxes. Isso indica que há uma possível desvalorização da abordagem de elementos estético-formais nessa modalidade como parte do momento de maior possibilidade de participação dos alunos na construção do conhecimento quanto à leitura de textos literários.

Dos 19 conjuntos que tratam de *VS*, consideramos que 7 promovem uma revelação incipiente do artifício de construção estética: LDP4/1982, LDP5/1983¹⁵⁵, LDP8/1991, LDP9/1991, LDP11/2000, LDP13/2004, LDP24/2020. Os LDP4/1982 (linguagem, personagem, espaço, tipo de narrativa); LDP8/1991 (linguagem, personagem, espaço); LDP11/2000 (personagem, espaço, figuras de linguagem, modalidades discursivas); e LDP24/2020 (personagem, espaço, figuras de linguagem), apesar de apresentarem vários aspectos, não propõem solicitação que sugira a observação de efeitos de sentido. Já os LDP9/1991 e LDP13/2004 trabalham com poucos elementos (personagem e espaço; personagem e linguagem).

A maioria das atividades sobre *VS* foi considerada de nível intermediário no trabalho com a revelação de aspectos de construção formal (artifício). São 9 LDP (LDP2/1976; LDP14/2005; LDP15/2005; LDP17/2010; LDP18/2010; LDP19/2013; LDP20/2013; LDP22/2016; LDP23/2020) que além de trabalharem com três ou mais elementos, sugerem, em seus enquadramentos e/ou solicitações, a ideia de construção e produção de sentidos com o uso desses recursos. Os outros 3 conjuntos foram classificados como relevantes por se destacarem dos demais devido à quantidade de atividades propostas sobre aspectos estético-formais e pela insistência na ideia de que esses recursos técnicos produzem sentidos (LDP21/2016, LDP25/2020 e LDP26/2020).

O LDP21/2016 propõe atividades que envolvem conhecimentos sobre espaço, narrador, personagem, linguagem, modalidades discursivas e tempo (6). Recorrentemente há solicitações

¹⁵⁵ Assim como no conjunto sobre *SB*, esse LDP não trabalhou com aspectos estéticos nas questões, mas os apresenta na sinopse.

que envolvem efeitos de sentido, como em “Com que finalidade Graciliano Ramos adotou a perspectiva do narrador onisciente em *Vidas secas*?”. O LDP25/2020 também apresenta vários elementos (6) e solicita os possíveis significados de seu uso (“Considerando as respostas anteriores, proponha uma hipótese que explique a função do discurso indireto livre para a representação de Fabiano”). Tratando de 7 elementos, o LDP26/2020 também insiste na ideia do artifício (“A análise de Bastos pode explicar a escolha pelo foco narrativo em 3.^a pessoa? Comente”).

De modo geral, considerando o trabalho com excertos de SB e VS, vimos que nem todas as propostas de atividades realizam os dois tipos de abordagem previstos (sendo 17 dos 34 conjuntos analisados). A observação dos períodos – antes e depois do PNLEM – revelou que há certo equilíbrio: dos 15 conjuntos de atividades anteriores ao programa, 7 promovem uma abordagem também *extratextual*. Dos 19 posteriores, 10 conjuntos o fazem. Há LDP que trabalharam com dois capítulos literários, nem sempre mantendo a mesma abordagem. Três LDP anteriores ao PNLEM: dois deles variaram (tratando um excerto apenas de forma textual e o outro incluindo abordagem extratextual) e um deles abordou os dois excertos apenas de forma textual. Cinco dos posteriores ao PNLEM trabalharam com dois capítulos, mas mantiveram as mesmas abordagens para cada um deles: três deles textuais e extratextuais, dois deles apenas textuais. A abordagem textual ocorreu em todos os casos analisados, com diferentes graus de aprofundamento, desde a simples referência ao narrador em primeira pessoa na sinopse até proposições mais elaboradas, envolvendo modalidades discursivas e efeitos de sentido, como vimos nas análises apresentadas. Considerando as leituras possíveis para o romance, é possível considerar que observar as modalidades discursivas e chegar aos efeitos de sentido provocados seja desejável e importante para leituras literárias pertinentes.

Já a abordagem *extratextual* foi, portanto, observada em 17 conjuntos. Não houve grande variação quanto à presença ou à ausência da referência a elementos extratextuais na sequência histórica. Mesmo após a BNCC (última edição do PNLD), dois LDP promovem uma leitura nos dois sentidos; dois promovem uma leitura exclusivamente textual.

Esses números mudam um pouco quando consideradas apenas as atividades, sem as sinopses e boxes não referenciados nas questões. Analisando-se os 34 conjuntos de atividades, verificou-se a existência de solicitações que envolviam aspectos estético-formais extratextuais em 10 LDP, sendo: 1 caso na década de 1970 (LDP2/1976); 1 caso na década de 1980 (LDP4/1982); 1 na década de 1990 (LDP8/1991), 3 casos nos anos 2000 (LDP11/2000; LDP14/2005; LDP15/2005); e 4 casos nos anos 2010 (LDP17/2010; LDP19/2013;

LDP21/2016; LDP22/2016). Destacam-se, assim, o crescimento de abordagens desses aspectos em solicitações após o PNLEM e a ausência em solicitações nos LDP posteriores à BNCC. O Quadro 5 sintetiza esses dados.

Quadro 5 - Abordagem extratextual em atividades

Período	N.º de LDP com solicitações sobre aspectos estético-formais de forma extratextual
Antes do PNLEM	4
Depois do PNLEM/Antes da BNCC	6
Após a BNCC	0
Total	10

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Desses 10 conjuntos em que há solicitações sobre aspectos extratextuais, apenas um deles (LDP11/2000) o faz em relação ao romance SB, sendo os demais sobre VS. Quando consideramos a existência de abordagem extratextual em cada um dos 26 LDP analisados, constatamos que 14 deles a promovem em sinopses e atividades, 10 deles envolvendo solicitações (Quadro 6)¹⁵⁶. Também se verificou que 60% das abordagens em solicitações ocorreram a partir no PNLEM, em publicações de 2005 a 2016. A valorização da conexão dos textos literários de GR com o conjunto estético de que fazem parte ganha força com o programa de distribuição de LD ao ensino médio e a perde a partir da BNCC, se considerarmos o envolvimento dos alunos nas atividades (presença desses aspectos nas solicitações).

Quadro 6 - Síntese (sinopses e atividades)

LDP	Abordagens	Abordagem extratextual em solicitações
LDP1/1975	Textual	
LDP2/1976	Textual e extratextual	SIM
LDP3/1976	Textual	
LDP4/1982	Textual e extratextual	SIM
LDP5/1983	Textual	
LDP6/1985	Textual	
LDP7/1990	Textual e extratextual	

¹⁵⁶ Todos os LDP analisados contam com abordagem extratextual. O Quadro 6 quantifica aqueles que apresentaram atividades, excluindo-se, portanto, o LDP12/2000.

LDP8/1991	Textual e extratextual	SIM
LDP9/1991	Textual	
LDP10/1995	Textual e extratextual	
LDP11/2000	Textual e extratextual	SIM
LDP13/2004	Textual	
LDP14/2005	Textual e extratextual	SIM
LDP15/2005	Textual e extratextual	SIM
LDP16/2005	Textual	
LDP17/2010	Textual e extratextual	SIM
LDP18/2010	Textual	
LDP19/2013	Textual e extratextual	SIM
LDP20/2013	Textual	
LDP21/2016	Textual e extratextual	SIM
LDP22/2016	Textual e extratextual	SIM
LDP23/2020	Textual e extratextual	
LDP24/2020	Textual	
LDP25/2020	Textual e extratextual	
LDP26/2020	Textual	
Totais	Textual: 25 Extratextual: 14	10

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao considerarmos as operações de leitura envolvidas em todos os conjuntos analisados (sobre SB e VS), observando-se especialmente as solicitações que exigiram inferências envolvendo aspectos estético-formais e os sentidos (possivelmente) gerados por seu uso, verificamos um movimento crescente no trabalho proposto pelos LDP ao longo do tempo, tanto em relação à quantidade de elementos envolvidos quanto sobre a qualificação das inferências solicitadas. Depois do PNLEM, os conjuntos de atividades apresentaram maior intensidade no trabalho com esses recursos e é também depois do programa que 3 LDP se destacaram nesse sentido. A existência de quadros conceituais nos LDP, posteriores à BNCC, levam à suposição de que, nesses casos (2 LDP), a recorrência de referências a aspectos formais tenha grande peso quanto ao ensino desses elementos, ainda que sejam acionados para a leitura do excerto literário.

Assim, quanto à abordagem dos aspectos estético-formais na obra de GR, é possível afirmar que houve interesse demonstrado por LDP da década de 1970, redução da abordagem nas décadas de 1980 e 1990 e retomada com o PNLEM, em proposições de atividades envolvendo mais elementos e operações de leitura mais complexas. Considerando o momento de maior abertura à participação dos estudantes no processo de leitura (as atividades), a busca pela revelação do artifício ficcional foi mais relevante posteriormente ao PNLEM, o que vemos como algo positivo para o ensino de literatura, mantendo-se estável após a BNCC na avaliação do conjunto.

Quando consideramos a abordagem extratextual nas questões, os LDP publicados após a BNCC, nos casos em que foram propostos diálogos com outras obras, não o fizeram quanto a aspectos estéticos-formais. Se considerarmos que essa conexão com um conjunto estético seja um elemento importante para leituras pertinentes (como seria, no exemplo dado por Hansen, entender a convenção do momento histórico de produção do texto épico de Camões), entendemos que há uma queda significativa, pós-BNCC, da compreensão da literatura como campo de conhecimento e fenômeno dialógico também quanto a fatores estéticos. A abordagem por unidades temáticas, tendo em vista as reflexões aqui propostas, nos parece preocupante porque, ainda que sejam temas que merecem discussão e que haja a abordagem de aspectos estéticos nas leituras propostas, predomina, nesses casos, a delimitação dos textos a serem lidos pelos temas (ou um dos temas possíveis), o que gera potenciais limitações quando à multiplicidade própria dos textos literários. Como vimos, associar VS destacadamente a uma questão climática é bastante limitador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirma Hansen (2005, p. 20), “não há dados empíricos suficientes” para se especificar como brasileiros leem ficção ou como leem literariamente. De acordo com o autor, “temos algumas informações seguras sobre as leituras de alguns leitores autorizados, os críticos literários. Mas muito pouco, além delas, sobre outros leitores” (HANSEN, 2005, p. 20). Se é possível sabermos como leem os críticos, a observação da leitura que alguns deles fizeram da obra de Graciliano Ramos revelou a importância da análise dos recursos formais para a construção da interpretação que sugerem ou defendem. Assim, vimos como o manejo do narrador, do tempo, das modalidades discursivas, entre outros elementos, constituem parte fundamental da construção da narrativa literária nos casos observados. Candido já indicava, em dizeres que apareceram em mais de um LDP, que o narrador de *Vidas secas* procura não se misturar aos personagens. Bueno enfatiza a diferença e encontra no recurso já apontado pelo autor de *Ficção e confissão* um elemento central para a leitura que propõe para a obra. O contato com a crítica evidencia o diálogo constante nesse campo, seja para reforçar determinadas leituras ou para questioná-las.

A leitura escolar é vista como diferente da leitura da crítica, mas se “alimenta” do que historiadores e críticos dizem sobre os textos. Para se verificar isso, basta a observação de livros didáticos de português, que ainda podem ser entendidos como *livros de leitura*. O conhecimento especializado está presente em referências bibliográficas, citações, em boxes laterais, no corpo do texto. O discurso pedagógico “incorpora” o que considera adequado para cada momento histórico, indicando o que cada geração “deveria” saber sobre leitura de textos literários. Essa intenção, somada a outras particularidades do espaço escolar, gera propostas de leitura controladas, próprias de uma comunidade escolar de leitores (DIONISIO, 2000).

Considerando as proposições de Chartier (1991, 1998, 1999) e de Dionísio (2000), entendemos que a escola se constitui como uma comunidade específica de leitores e que o livro didático desempenha papel determinante na conformação dessa comunidade. Com Zappone (2008) concordamos que a leitura de textos literários que se realiza na escola, justamente por se tratar de uma comunidade de leitores com protocolos e práticas de leitura próprios daquele espaço institucional, seja uma leitura específica e que pretende ao menos se aproximar da leitura “especializada”, realizada no âmbito da cultura letrada que tem nos críticos e historiadores literários seu exemplo. Essa leitura especializada deveria, ao menos em tese, formar leitores para o reconhecimento da literatura como artifício, conforme propõe Hansen (2005). Seria

também próxima do que os críticos literários propõem como análise, vista com o propósito de chegar à compreensão da ideia de ser humano e de sociedade que os textos formalizam (CANDIDO, 2013).

Considerando-se os desafios próprios das relações entre literatura e ensino e tomando o livro didático como gênero complexo (BUNZEN, 2005), a pesquisa apresentada visou investigar “Como livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio abordam os recursos estético-formais da obra de Graciliano Ramos”, supondo-se que a análise do caso desse autor pode constituir forte indicativo do modo como são trabalhados outros autores e textos no LDP. Considerando os vínculos do ensino de literatura com o conhecimento especializado e a organização didática predominante (pela cronologia de períodos literários), levantamos a hipótese de que a forma estética seria observada em dois tipos básicos de abordagem: *textual*, quando elementos da teoria literária são acionados para a leitura do texto em si, e *extratextual*, ou seja, quando esses aspectos levam a uma leitura do texto como parte de um conjunto estético, cultural e histórico, inserindo a obra em uma tradição da qual faz parte.

Delimitando-se o recorte histórico do *corpus* de 1971 a 2021, o trabalho envolveu obras anteriores e posteriores ao PNLEM. Também tivemos a preocupação de estabelecer critérios minimamente objetivos de seleção, buscando observar aquelas obras de circulação possivelmente significativa. Assim, recorreremos ao LIVRES – Banco de Livros Escolares Brasileiros -, de cujo catálogo selecionamos os títulos mais recorrentes até 2004. A partir de então, os livros selecionados foram, majoritariamente, os dois mais adotados em cada edição do PNLEM/PNLD. O acesso aos materiais ocorreu por empréstimos em bibliotecas escolares, aquisições em sebos, pelo Memorial do PNLD (Memorial do PNLD/DHIS/CCHLA/UFRN) e no site do MEC. Dados do FNDE foram consultados para estabelecer os títulos mais distribuídos.

As análises propostas indicam a comprovação da tese de que, tendo os LDP uma conexão com a historiografia e a crítica literária, as leituras de textos literários de Graciliano Ramos neles presentes abordam aspectos formais da obra do autor de modo *textual* e *extratextual*. No primeiro caso, valendo-se de elementos da teoria literária, observando apenas o texto dado a ler. No segundo, evidenciando as possíveis conexões estéticas do texto lido com a tradição literária ou outras esferas do conhecimento.

Assim, reconhecidas as limitações para sabermos como leem os brasileiros, consideramos a possibilidade de “ouvir os mortos com os olhos”, para retomar o verso de Quevedo, utilizado por Chartier (2014). Seguindo as sugestões de Hansen (2005), tomamos

como premissa o fato de que a leitura literária implica na observação da construção estética e na constatação do artifício próprio do texto ficcional: o texto literário é uma construção. Se o que a escola faz ou pretende promover é em grande parte a reprodução ou a aproximação de uma leitura literária “especializada”, como aponta Zappone (2008), a observação do principal dispositivo para a constituição dessa comunidade de leitores – o livro didático – possibilita o levantamento de hipóteses sobre o que potencialmente foi realizado em sala de aula, ou, ao menos, o que se esperava que fosse realizado, indicando as intenções de ensino de um determinado momento histórico. Desse modo, foi delimitado como objetivo geral investigar como livros didáticos abordam a forma literária em textos de Graciliano Ramos; e, como objetivos específicos: a) traçar um “panorama” da produção didática no período mencionado; b) refletir sobre as relações entre as abordagens verificadas e a possibilidade de uma leitura literária pertinente. O texto foi organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo, propusemos um breve histórico da disciplina de língua portuguesa no Brasil de 1971 à atualidade, apontando aspectos relativos aos programas do livro. Também promovemos uma contextualização da pesquisa a partir de um histórico do pensamento acadêmico a respeito das relações entre literatura e livro didático no período. Ainda no primeiro capítulo, esclarecemos opções metodológicas, dentre as quais a adoção dos conceitos de *enquadradores* e *solicitações* propostos por Dionísio (2000) e a sugestão da observação de *direcionadores*, a partir dos quais procuramos sistematizar a observação dos LDP.

Por uma descrição geral do *corpus*, que denominamos como um primeiro movimento descritivo-analítico, constatamos que os LDP propuseram atividades de leitura sobre dois romances de Graciliano: *Vidas secas*, mais vezes, e *São Bernardo*. Há recorrência quanto aos excertos abordados, predominando os estudos de “Fabiano”, do primeiro romance, e do capítulo XXXVI, do segundo. A partir do PNL D/2018, apenas excertos de *Vidas secas* foram propostos para leitura, indicando a redução das obras abordadas do autor. Também foram constatadas algumas mudanças na estrutura dos capítulos dos LDP, intensificadas naqueles posteriores à BNCC, prevalecendo, nesses últimos, a organização por unidades temáticas - e não mais em capítulos organizados pela historiografia literária -, como acontecia nos LDP anteriores à orientação da produção de LDP pela BNCC. Vale lembrar que a alteração da composição dos LDP para unidades temáticas sugere alteração na atribuição de significados das obras, especialmente quanto à sua relação com os temas das unidades, bem como à diminuição de conteúdos e propostas de leitura do texto literário, o que merece reflexões que, evidentemente, não foram possíveis nos limites deste trabalho. Mesmo com detalhes que os diferenciam, os

LDP se apresentaram com a configuração denominada por Dionísio (2000) como primária: antologia e atividades, ficando de fora desse critério, ao menos de forma objetiva, apenas o LDP de Abaurre *et al.* (2000).

No segundo capítulo - “Leitura literária e livro didático: o caso de Graciliano Ramos” – propusemos apontamentos teóricos sobre a leitura literária, pautando-nos na noção apresentada por Hansen (2005) e no conceito de leitura especializada, amparada em proposições de Candido (2013). Na segunda seção, foram apresentadas leituras da crítica da obra de Graciliano Ramos, especialmente Candido (2012), Bosi (2006) e Bueno (2015), em que se observou a forte presença de elementos estéticos e referências textuais e extratextuais na abordagem dos textos. Ainda no segundo capítulo foi apresentada a primeira parte do segundo movimento descritivo-analítico: direcionadores, enquadreadores e solicitações foram organizados conforme o elemento estético envolvido. Assim, foi possível observar abordagens do discurso indireto livre, por exemplo, desde a década de 1970 e sua ampla adoção a partir do PNLEM, constituindo-se para as últimas duas décadas como conhecimento necessário para a leitura de textos de Graciliano Ramos, entendendo que os LDP atendem ao que cada período (sociedade, Estado, comunidade escolar) considerou pertinente que se ensinasse. Essa importância para a leitura se torna ainda mais contundente porque todas as referências ao recurso foram observadas em enquadreadores e solicitações das atividades de leitura, escapando do possível “rótulo” de conteúdo distanciado da prática leitora. Vale lembrar que a qualidade de abordagem não é uniforme.

Também foi possível constatar, com a organização dos dados proposta na seção 2.3, que a identificação do narrador ou do tipo de narrativa – 1.^a e 3.^a pessoa – perde, com o passar do tempo, importância em si mesma. Se nas décadas de 1970 e 1980 era recorrente a pergunta sobre “em que pessoa o texto está escrito”, posteriormente, a informação passa a ser entendida como pressuposto das questões ou, informada em enquadreadores, tomada para reflexões sobre a construção da narrativa nos casos em que a construção formal foi considerada. Na observação de todo o discurso sobre a antologia, ou seja, textos expositivos, atividades, comentários, verificou-se a confirmação da hipótese levantada: todos os 26 LDP analisados fizeram referências à forma estética de modo *textual* e *extratextual*, ainda que com diferenças qualitativas.

Para verificar de modo mais profícuo como isso ocorreu nos livros didáticos nas propostas de leitura, considerando que o momento seja, possivelmente, o de maior abertura para a participação do aluno, no terceiro capítulo analisamos apenas enquadreadores e solicitações constituintes das sinopses e das atividades de leitura (questionários). Isso foi feito porque, como

esclarecido na seção sobre a metodologia, enquadreadores e solicitações presentes nos questionários podem apresentar um grau de controle da leitura maior do que o que denominamos nesta pesquisa como direcionadores, podendo indicar, portanto, o que foi considerado mais importante para a formação leitora. Nessa parte do texto, organizamos a análise, observando toda a proposta de leitura de cada LDP, com ênfase nos aspectos estéticos abordados. Assim, foi possível observar de modo global como os materiais propuseram a leitura de excertos desses dois romances de Graciliano Ramos. Nessa parte, o LDP12/2000 não foi analisado porque não apresentou atividades.

Verificou-se que 100% das atividades de leitura analisadas fazem algum tipo de referência aos elementos de construção estética. Em alguns casos, as referências ficaram restritas apenas à identificação do narrador em enquadreador da sinopse. Na maioria deles, no entanto, as referências ocorrem também em enquadreadores e solicitações das questões, normalmente envolvendo mais de um elemento formal. Como há LDP que trabalharam com dois excertos (um de cada romance), foram analisados 34 conjuntos de sinopses e atividades. Desses, 17 fazem referências apenas textuais e 17 realizam os dois tipos de abordagem previstos. Esse relativo equilíbrio entre os que fizeram só um tipo de abordagem e os que fizeram as duas se mantém quando separados os conjuntos anteriores e posteriores ao PNLEM: dos 15 conjuntos de atividades anteriores ao programa, 6 promovem uma abordagem também extratextual. Dos 19 posteriores, 11 conjuntos o fazem. Assim, comprova-se a hipótese levantada, com alguns detalhes a serem esclarecidos.

Quando considerados em sua totalidade, todos os LDP fazem abordagens dos dois tipos: *textual* e *extratextual*. Ao recortarmos os LDP e observarmos apenas as atividades de leitura, a ambivalência se mantém, mas em metade dos casos. Predomina, dessa forma, nas atividades, uma leitura textual dos excertos literários no que diz respeito aos aspectos formais. Isso indica que, em certa medida, o conteúdo informado por direcionadores, ainda que possam justamente “direcionar” leituras, são vistos, em muitos casos, como conteúdo a ser aprendido independentemente da leitura que se possa fazer de um excerto. Insistimos que, ainda assim, há possíveis interferências nessas leituras, tendo em vista o potencial orientador de leituras dos direcionadores, as afirmações e/ou informações reveladoras de características atribuídas aos textos literários dados a ler. Já o que foi colocado como parte das atividades nos parece ter sido compreendido, na conformação do discurso didático, como mais importante para a leitura dos textos literários do *corpus*, ainda que possam ocorrer casos em que se dê o contrário: o excerto

é selecionado justamente por ser capaz de ilustrar o uso de determinado recurso/elemento estético.

Se, por um lado, documentos oficiais ao menos mencionam a importância de se ensinar as especificidades do literário, por outro lado, a visão geral de parte significativa das apresentações dos livros didáticos sugeriram que esse aspecto pudesse ficar em segundo plano ou não fizesse parte das preocupações de ensino daqueles materiais. Se a análise proposta para essas apresentações contribuiu para confirmar que o livro didático conforma determinadas práticas de leitura, também reforçou a possibilidade de que a especificidade e a construção estética dos textos literários pudessem ter sido excluídas dos saberes considerados pertinentes para os que finalizam a educação básica. Em sua tese, Tiunan (2017) afirma que as provas externas - Enem, Vestibular, Enade – nem sempre consideram essas especificidades (nunca no caso do Enem), e, sendo, conforme a autora, instâncias que orientam o currículo do ensino médio, indicariam a ausência da abordagem desses aspectos no ensino de literatura. Nesse sentido, também Fischer *et al.* (2012) manifestaram preocupação com a abordagem proposta para os textos literários no Enem. Ainda que se mantenha a necessária preocupação com essas abordagens, a análise dos materiais em si indicou que essas especificidades aparecem de forma recorrente, em graus de aprofundamento variados, como elementos para a construção da leitura literária. Mesmo assim, predominam, quando observada a totalidade das atividades, enquadramentos e solicitações que visam mais a leitura (caracterizada majoritariamente por inferências ou verificação de informações explícitas no texto) do que a leitura literária (como a compreendemos neste trabalho).

Como os LDP, enquanto gênero complexo, possivelmente encerram em si as controvérsias de seu tempo, consideramos plausível que houvesse ao menos uma tentativa de aproximação do que seria uma leitura literária pertinente. Isso incluiria conteúdos de historiografia, crítica e teorias literárias também referentes aos aspectos formais. A experiência docente e o uso de LDP em toda nossa trajetória profissional também sugeriram que esses materiais trabalhavam aspectos formais de narrativas literárias, surgindo a pergunta de como, então, o fariam. A observação exploratória dos materiais constituintes do *corpus* da pesquisa indicou que, sim, os LDP abordam aspectos formais das narrativas de Graciliano Ramos e, então, procedemos a uma análise mais minuciosa a partir dos conceitos de enquadramentos e solicitações adotadas por Dionísio (2000), em níveis que consideramos suficientes para a comprovação da hipótese levantada, qual seja, a de que os LDP abordam aspectos formais da literatura de GR promovendo leituras *textuais* e *extratextuais*. Essas abordagens, vistas aqui

como necessárias para uma leitura literária pertinente, geraram aproximações de intensidade variável com a ideia de leitura literária proposta por Hansen (2005).

No tratamento aos textos literários de GR, a maioria dos LDP analisados mencionam elementos indicativos da especificidade do literário, alguns desses buscam revelar o “artifício” da ficcionalidade, mas nem sempre trabalham em busca de uma interpretação do ser humano ou da sociedade que se configura por esses recursos no texto. Trata-se de terreno melindroso, já que essas interpretações podem variar mesmo para a crítica especializada. Um exemplo caro, nesse sentido, é o da interpretação que Bueno (2015) propõe para *Vidas secas*: ela altera, em certa medida, a visão que se poderia ter do romance anteriormente, indicando de forma contundente a separação, no romance, entre narrador e personagem, com o uso complexo do discurso indireto livre. Essa questão, inclusive, pode contribuir para se pensar a diferença entre a revelação do artifício e a visão de homem e de mundo que a obra expressa: Bueno “revela” o artifício do discurso indireto livre em *Vidas secas*, interpretado pelo autor como instrumento capaz de proporcionar a visão de mundo, o problema que a obra encerra: o encontro com o outro. Embora seja, obviamente, uma leitura literária pertinente, também vale pensar que essa não é a única possibilidade, o que sugere a complexidade que envolve a leitura literária (dentro e fora da escola).

Se “a leitura literária é uma parcialidade produtora de parcialidades, pois é um trabalho particular de apropriação intelectual que transforma matérias simbólicas produzindo novas versões delas” (HANSEN, 2005, p. 14), a análise da leitura proposta pelos LDP sugeriu as diferentes apropriações e as “novas versões” dos textos literários, no caso deste trabalho, dos textos de Graciliano Ramos. É importante reconhecer, nesse sentido, que nenhuma leitura literária pode ser “total”, mas isso não pode dispensar a escola de assumir o risco de determinadas parcialidades, já que, como afirma Candido: “Os professores de literatura sabem que cada abordagem de um texto poético [literário] pode alterar a maneira de entendê-lo; mas sabem também que o nosso ofício obriga a apresentá-las, por mais insatisfatórias que sejam” (CANDIDO, 2017 [1984], p. 11). Pode ser exercício significativo admitir a parcialidade da leitura literária e considerar a possibilidade de alteração a cada abordagem do texto literário na formação de leitores. Assim, a releitura, esse palavrão em tempos de fragmentação e mensagens instantâneas, talvez possa fazer parte de alguma forma desse aprendizado.

Colateralmente aos propósitos principais deste trabalho, também observamos o crescimento significativo de orientações pedagógicas nas últimas edições do PNLD, que indicam um possível “apagamento” do professor no processo de ensino. Essas orientações, que

antes apareciam apenas no manual do professor, às vezes separado do LDP propriamente dito, passaram, em parte, a constituir também o livro do aluno. Assim, como vimos, os autores dos materiais esclarecem alguns aspectos da BNCC, quase que a justificar o modo como propõem os conteúdos e a explicitar o cumprimento das habilidades e competências requeridas pelos editais do MEC. Se não é necessariamente negativo que os estudantes saibam os critérios adotados para a composição curricular, parece haver uma crescente “burocratização” desse aspecto, incluindo até mesmo relações de códigos de competências. Relevante, nesse sentido, é a existência, em um dos LDP do PNLD/2021, de um capítulo inteiro dedicado a “familiarizar” o aluno com o uso do próprio LDP, sugerindo uma valorização do método e reforço do controle dos usos do material, em detrimento de conteúdos. Observando tal configuração dos LDP, o professor, parte essencial do processo de aprendizagem na escola, acaba se tornando figura “dispensável”, inclusive no que diz respeito ao manejo do LDP, talvez perdendo até mesmo uma posição de “mediador” entre o material e o aluno. Corre-se o risco de que os LDP estejam, eles mesmos, talvez à revelia das possíveis intenções de seus autores, concretizando a intenção ultraliberal de que cada estudante seja “empreendedor de si mesmo”.

Essas questões estão diretamente relacionadas a aspectos sociais e econômicos que não podem ser negligenciados. Se pode parecer que o procedimento ideal seria dispensar o livro didático, é necessário considerar o que concretamente poderia ocupar o seu lugar, tendo em vista que, em muitos lares brasileiros, o livro didático constitui o único tipo de objeto de leitura disponível. Nesse aspecto, além de outros que colaboraram para o aprimoramento desses materiais, o PNLD e os demais programas do livro se revelaram de fundamental importância. Não estamos aqui dispensando possíveis melhorias nesses materiais e nos programas do livro, absolutamente necessárias, mas compreendendo a importância de sua distribuição gratuita para a educação pública. Com essa importância, ainda que paradoxal, os livros didáticos merecem atenção acadêmica, em investigações ainda necessárias¹⁵⁷.

Além disso, pensar o ensino de literatura em um país de capitalismo periférico (ou dependente) exige a consideração das limitações que a sociedade impõe à escola, que ocupa um lugar ambíguo na sociedade: se por um lado reproduz as mazelas do capitalismo, por outro é

¹⁵⁷ A partir do desenvolvimento dessa pesquisa, podemos indicar possíveis novas investigações tendo por objetos os LDP, tais como: verificar se a abordagem de aspectos formais identificada no caso da obra de GR também ocorre com outros autores considerados parte do cânone escolar; se há diferenças na abordagem desses aspectos em obras de autores que não são considerados parte do cânone; investigar a presença da crítica literária especializada nos LDP; analisar os possíveis enquadramentos de leitura promovidos pelas imagens associadas aos excertos literários; pesquisar se há reflexões estético-formais nas relações estabelecidas entre os excertos literários e outras artes, entre outras possibilidades de investigação.

convocada a expor as contradições desse mesmo sistema. Nesse sentido, é importante assumir que muitos dos problemas relacionados à promoção da leitura e, a partir das reflexões sugeridas por este trabalho, da leitura literária, estão “fora” da escola. As situações precárias de acesso aos bens materiais e imateriais enfrentadas pela maioria dos brasileiros (insegurança alimentar, falta de moradia, de saneamento básico, de acesso aos bens materiais e culturais, violência, precarização do trabalho entre outros problemas), torna o trabalho da escola e do professor em relação ao “bem incompressível”, que é a literatura, recorrendo ao “Direito à literatura”, de Candido, um desafio inegável, principalmente se considerarmos, em nossa contemporaneidade, “a inédita simultaneidade entre ação registrada, sua transmissão imediata e a interpretação coetânea da ação no instante mesmo de sua ocorrência” (ROCHA, 2020, p. 54). É este cenário que instiga João Cezar de Castro Rocha a defender: “contra o ensimesmamento da cultura do selfie, que é sempre uma cultura (quase exclusivamente) de produção e automodelagem, a leitura, especialmente a leitura literária¹⁵⁸, [que] obriga a um engajamento com algo que nos é necessariamente exterior”. E o autor sugere, “em lugar de uma exteriorização compulsiva que paradoxalmente sugere um vazio estrutural”, investimento de “tempo e energia num exercício de descentramento e de abertura ao outro” (ROCHA, 2020, p. 43-44).

A literatura como abertura ao outro: uma das grandes lições de Graciliano Ramos. Ao criar o universo mental de Fabiano, e dos outros personagens principais de suas tramas, Graciliano possibilita o encontro de outros: o outro leitor, o outro personagem, o outro tempo. Apesar de criação, a alteridade sem ilusões, crua como boa poesia. Se ler ou ensinar literatura não resolve problemas sociais, sem isso certamente fica mais difícil. Mas parece importante sempre considerar que “a densidade política do conceito de função humanizadora da literatura e sua força desalienante é sempre necessariamente atravessada pelo trabalho de enfrentamento do texto como construção” (PILATI, 2018, p. 224-225). A literatura não acaba com as misérias deste mundo, não salva a sociedade de nada, mas pode, de vez em quando, nos salvar de nós mesmos. É um começo. E é um direito.

¹⁵⁸ Aqui a noção não é necessariamente semelhante à adotada neste trabalho, mas com a qual certamente há intersecções.

REFERÊNCIAS DO *CORPUS*

a) Anteriores ao PNLEM

1. TUFANO, Douglas. **Estudos de literatura brasileira**. São Paulo: Moderna, 1975.
2. GOULART, Audemaro Taranto; SILVA, Oscar Vieira da. **Estudo orientado de língua e literatura**: 3.^a série, 2.^o grau. São Paulo: Editora do Brasil, 1976.
3. MEGALE, Heiror; MATSUOKA, Marilena. **Literatura & linguagem**: para a 3.^a série do ensino de segundo grau. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
4. FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Língua & literatura**: segundo grau, vol. 3. São Paulo: Ática, 1982.
5. TUFANO, Douglas. **Estudos de literatura brasileira**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1983.
6. BENEMANN, J. Milton; CADORE, Luís Agostinho. **Estudo dirigido de português**: língua e literatura. Segundo grau. Vol. 3. 8.ed. São Paulo: Ática, 1985.
7. CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Analia Cochar. **Português linguagens**: literatura, gramática e redação. Vol. 3. São Paulo: Atual, 1990.
8. FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Língua & literatura**: segundo grau, vol. 3. 11. ed. São Paulo: Ática, 1991.
9. NICOLA, José de. **Literatura brasileira**: das origens aos nossos dias. 4. ed. rev. ampl. São Paulo: Scipione, 1991.
10. CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Analia Cochar. **Literatura brasileira**: 2.^o grau. São Paulo: Atual, 1995.
11. FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Língua e literatura**: ensino médio. 29. ed. São Paulo: Ática, 2000.
12. ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. **Português**: língua e literatura. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

b) A partir do PNLEM

13. TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Português**: de olho no mundo do trabalho. 2. ed. Vol. único. São Paulo: Scipione, 2005. - (Coleção de olho no mundo do trabalho).
14. CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens. Vol. 3. ensino médio. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.
15. ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. **Português**: língua, literatura, produção de textos: ensino médio. Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2005.

16. AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. *Novas palavras: língua portuguesa: ensino médio*. 2. ed. renov. São Paulo: FTD, 2005. - (Coleção novas palavras).
17. CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens: volume 3**. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010.
18. SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. São Paulo: Moderna, 2010.
19. CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 3**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
20. AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. *Novas palavras: 3.º ano*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.
21. CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, vol. 3. São Paulo: Saraiva, 2016.
22. ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem**. São Paulo: Moderna, 2016.
23. ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga nas linguagens: português: manual do professor**. São Paulo: Moderna, 2020.
24. FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR, José Hamilton. **Práticas de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.
25. MORENO, Amanda; ALENCAR, Andréa Gomes de; MARCHETTI, Greta; GONÇALVES, Livia Bueloni; CLETO, Mirella; SOUSA, Wilker; PAIVA, Andressa Munique (editora responsável). **Ser protagonista: a voz das juventudes: língua portuguesa: ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2020. (Obra coletiva)
26. CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Linguagens em interação: língua portuguesa**. São Paulo: IBEP, 2020.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Flávio. As questões da crítica literária. In: MARTINS, Maria H. (org.) **Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagem interagente**. São Paulo: Editora SENAC SP: Itáu Cultural, 2000.

ANDRADE, Fábio. Nota do organizador. In: LINS, Osman. **Problemas inculturais brasileiros: do ideal e da glória e evangelho na taba**. org. Fábio Andrade. Recife: Ed. UFPE, 2018.

BARRETO, Fausto; LAET, Carlos de. **Antologia nacional**. Anotada e adaptada para o curso médio pelo prof. M. Daltro Santos. 43. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1969.

BATISTA, Antônio A. G. **O texto escolar: uma história**. 1. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

_____. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio A. G.; GALVÃO, Ana Maria de O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BATISTA, Antônio A. G.; GALVÃO, Ana Maria de O. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, Antônio A. G.; GALVÃO, Ana Maria de O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BONNICI, Thomas. Teorias estruturalistas e pós-estruturalistas. In: BONNICI, Thomas, ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3.ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

BOSCO, Míriam J. P. **Ficção biográfica contemporânea: um estudo de Nove noites, de Bernardo Carvalho**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

_____. Livro didático como gênero do discurso: reflexões sobre interlocutor presumido e docência. **Verbum** (ISSN 2316-3267), v. 10, n. 1, p. 158-175, mai. 2021.

_____. Relações entre literatura e livro didático no Brasil: abordagens de pesquisas de pós-graduação (2014-2019). **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, vol. 12, n. 1, p. 75 – 86, 25ª Edição, 2022.
<https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: PNLEM/2005: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEMTEC/FNDE, 2004.

_____. **Histórico do Programa Nacional do Livro Didático.** Brasília: MEC/FNDE, s/d. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518hist%C3%B3rico>>. Último acesso em 17 de maio de 2021.

_____. **Língua Portuguesa:** catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009. Brasília: MEC/SEMTEC/FNDE, 2008.

BUENO, Luís. **Uma história do romance de 30.** 1.ed. 1. reimp.-São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Campinas: Editora da Unicamp, 2015. 712 p.

BUNZEN, Clecio. **Livro didático de língua portuguesa:** um gênero do discurso. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005..

_____. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português:** os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CANDIDO, Antonio. Prefácio. In: ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura, ensino:** uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

_____. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de A.; GOMES, Paulo E. S. A personagem de ficção. 12. ed. São Paulo, Perspectiva, 2011.

_____. **Ficção e confissão:** ensaios sobre Graciliano Ramos. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2012.

_____. **Formação da literatura brasileira:** momentos decisivos, 1750-1880. 14. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.

_____. **Na sala de aula:** cadernos de análise literária. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, J. Aderaldo. **Presença da literatura brasileira:** Modernismo. 9. ed. São Paulo: Difel, 1983.

CECHINEL, André. Semiformação literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.4, 2019 (p. 1-13).

CEREJA, William R. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista de Estudos Avançados**. 11(5), 1991.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

_____. **A mão do autor e a mente do editor**. Trad. George Schlesinger. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Lígia**: uma lúcida esperança (prefácio). In: LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

COELHO, Nelly Novaes. **O ensino da literatura**: sugestões metodológicas para o curso secundário e normal. São Paulo: FTD, 1966.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Ensino de literatura sempre**: três desafios hoje. In: PINTO, Francisco N. P.; SILVA, Luiza H. O. da; MELO, Márcio A. de; CARVALHO, Diógenes B. A. de (org.). **Ensino de literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercados de Letras, 2021.

DALVI, Maria Amélia. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. **A construção escolar de comunidades de leitores**: leituras do manual de Português. Coimbra: Almedina, 2000.

DURÃO, Fábio A. **O que é crítica literária?** São Paulo: Nankin Editorial, Parábola Editorial, 2016.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**: um convite. Trad. Denise Bottman. L&PM, 2017 [2013] (Kindle).

EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FISCHER, Luís Augusto; LUFT, Gabriela; FRIZON, Marcelo; LEITE, Guto; LUCENA, Karina; VIANNA, Carla; WELLER, Daniel. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126, 2012.

GONÇALVES, Maria M. T.; BELLODI, Zina C. **Teoria da literatura “revisitada”**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. Trad. Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. 3. ed. 1.^a reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (org.). **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. São Paulo: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB), Fapesp, 2005. (p. 13-44).

_____. Nenhuma leitura é natural: o livro como signo. **Revista Ensaio Geral**, n. 1, 2021, p. 11-22.

HART, R. **Da leitura literária e suas invisibilidades: o lugar de Jorge Amado**. 2019. Tese (Doutorado em Literatura) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

JARMUL, Katharine; LAWSON, Richard. **Python web scraping: hands-on data scraping and crawling using PyQT, Selenium, HTML and Python**. 2. ed. Birmingham/Mumbai: Packt Publishing, 2017.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

LINS, Osman. **Problemas inculturais brasileiros: do ideal e da glória e evangelho na taba**. org. Fábio Andrade. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LIVRES. **Banco de dados de livros escolares brasileiros**. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br:8080/livres/>>. Último acesso em 25 nov. 2021.

MALARD, Leticia. Leitura. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus. **O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2.º grau: sugestões metodológicas**. Brasília, 1981. (Série Ensino Regular).

_____. Literatura brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus. **O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2.º grau: sugestões metodológicas**. Brasília, 1981. (Série Ensino Regular).

MARQUES, Ivan. **Para amar Graciliano**: como descobrir e apreciar os aspectos mais inovadores de sua obra. Barueri, SP: Faro Editorial, 2017.

MARTINS, Aracy. Interloquções do livro didático com a literatura. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI; Zélia (Orgs.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. 1.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

MEMÓRIAS do Cárcere. Direção de Nelson Pereira dos Santos. São Paulo, 1984, cor, DVD (197 min).

MORAES, Dênis. **O velho Graça**: uma biografia de Graciliano Ramos. 1. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2012.

MORAES, Didier Dias de. **Design de capas do livro didático**: a editora Ática nos anos 1970 e 1980. São Paulo: EDUSP/Com-Arte, 2017.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3, p. 179–197, 2012.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura**: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino. São Paulo: Alameda, 2013.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI; Zélia (Orgs.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. 1.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

PAULINO, Graça. Sobre Leitura e saber, de Anne-Marie Chartier. *In*: EVANGELISTA, Aracy A, M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PILATI, Alexandre. Função humanizadora e especificidade estética: elementos da ‘concepção de educação literária’ presente no pensamento de Antonio Candido. *In*: FONSECA, Maria Augusta; SCHWARZ, Roberto. (orgs.). **Antonio Candido 100 anos**. São Paulo: Editora 34, 2018.

PIMENTEL, P. S. **O dispositivo literatura no livro didático**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. *In*: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PINHEIRO, Marta P. **Letramento literário na escola**: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

PINTO, Francisco N. P.; SILVA, Luiza H. O. da; MELO, Márcio A. de; CARVALHO, Diógenes B. A. de (org.). **Ensino de literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercados de Letras, 2021.

PRETTO, Nelson. Prefácio. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. SERVIÇO DE INFORMAÇÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO. **O que sabemos sobre livro didático**: catálogo analítico. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

RAMOS, Graciliano. **Infância**: memórias. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1953.

_____. **São Bernardo**. Posfácio de Godofredo de Oliveira Neto. 88. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

_____. **Vidas secas**. Posfácio de Hermenegildo Bastos. 114. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

RAMOS, Ricardo. **Graciliano**: retrato fragmentado. Prefácio Silviano Santiago. 2. ed. São Paulo: Globo, 2011.

RANGEL, Egon de O. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI; Zélia (Orgs.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. 1.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

RAZZINI, Márcia. de P. G. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. História da disciplina português na escola secundária brasileira. In: **Revista tempos e espaços em educação**, v.4, p. 43-58, jan/jun. 2010.

REIMÃO, Sandra. **Mercado editorial brasileiro** [recurso eletrônico] São Paulo: ECA-USP, 2018.

REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura**: introdução aos estudos literários. 2. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1997.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

REZENDE, N. M. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura, ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Crítica literária**: em busca do tempo perdido? Chapecó: Argos, 2011.

_____. O direito à leitura literária: notas iniciais. In: **Linguagens e tecnologia** [livro eletrônico] : arte, ensino e edição / organização Marta Passos Pinheiro ... [et al..] . -- 1. ed. -- Presidente Prudente, SP : CdeA Campos Editora : CNPq, Conte, 2020.

SÁ, A. P. DOS S. DE. **A descolonização da educação literária no Brasil**: das leis 10.639/2003 e 11.645/2009 ao PNLD 2015. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SANTOS, O. M. S. DOS. **A literatura e a escola**: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador (BA). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

S. BERNARDO. Direção de Leon Hirszman. Rio de Janeiro: Saga Filmes Ltda./ Mapa Filmes/ L. C. Barreto, Embrafilme, 1972, 35 mm, cor. DVD (111 min).

SILVA, Márcia Cabral da. **Uma história da formação do leitor no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

SILVA, S. P. da. **Literatura e ensino**: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e na Argentina. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A, M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, S. R. **Modelos de apropriação do discurso literário: modelos escolar e digital**. 2014. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

TASSO, R. D. **Cem anos de uma pedra no caminho?**: o livro didático no ensino de literatura. 2019. Tese (Doutorado em História da Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2019.

TIUMAN, Patrícia E. B. **A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas**: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de letras. 2017. 318 f. Tese (doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, 2017, Maringá, PR. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6115>. Acesso em: 9 fev. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. SERVIÇO DE INFORMAÇÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO. **O que sabemos sobre livro didático**: catálogo analítico. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Memorial do PNLD**. Disponível em: <<https://cchla.ufrn.br/pnld/>>. Último acesso em 10 de novembro de 2021.

VIDAS SECAS. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Produções Cinematográficas Herbert Richers S. A., 1963, 35 mm, pb. DVD (103 min).

ZAPPONE, Mirian H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

_____. (2018). Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. **Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea**, (54), 409–433.
<https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-40185421>

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.
(Coleção Contexto Jovem)

_____. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI; Zélia (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. 1.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 - A obra de Graciliano Ramos no ENEM

Enem 2006

Questão 8

No romance **Vidas Secas**, de Graciliano Ramos, o vaqueiro Fabiano encontra-se com o patrão para receber o salário. Eis parte da cena:

1 Não se conformou: devia haver engano. (...) Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos.

4 Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria?

7 O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço noutra fazenda.

10 Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não.

Graciliano Ramos. **Vidas Secas**. 91.ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

No fragmento transcrito, o padrão formal da linguagem convive com marcas de regionalismo e de coloquialismo no vocabulário. Pertence à variedade do padrão formal da linguagem o seguinte trecho:

- A "Não se conformou: devia haver engano" (l.1).
- B "e Fabiano perdeu os estribos" (l.3).
- C "Passar a vida inteira assim no toco" (l.4).
- D "entregando o que era dele de mão beijada!" (l.4-5).
- E "Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou" (l.11).

Enem 2007

Textos para as questões 3 e 4

Texto I

Agora Fabiano conseguia arranjar as idéias. O que o segurava era a família. Vivía preso como um novilho amarrado ao mourão, suportando ferro quente. Se não fosse isso, um soldado amarelo não lhe pisava o pé não. (...) Tinha aqueles cambões pendurados ao pescoço. Deveria continuar a arrastá-los? Sinha Vitória dormia mal na cama de varas. Os meninos eram uns brutos, como o pai. Quando crescessem, guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo.

Graciliano Ramos. **Vidas Secas**. São Paulo: Martins, 23.ª ed., 1969, p. 75.

Texto II

Para Graciliano, o roceiro pobre é um outro, enigmático, impermeável. Não há solução fácil para uma tentativa de incorporação dessa figura no campo da ficção. É lidando com o impasse, ao invés de fáceis soluções, que Graciliano vai criar **Vidas Secas**, elaborando uma linguagem, uma estrutura romanesca, uma constituição de narrador em que narrador e criaturas se tocam, mas não se identificam. Em grande medida, o debate acontece porque, para a intelectualidade brasileira naquele momento, o pobre, a despeito de aparecer idealizado em certos aspectos, ainda é visto como um ser humano de segunda categoria, simples demais, incapaz de ter pensamentos demasiadamente complexos. O que **Vidas Secas** faz é, com pretenso não envolvimento da voz que controla a narrativa, dar conta de uma riqueza humana de que essas pessoas seriam plenamente capazes.

Luis Bueno. **Guimarães, Clarice e antes**. In: **Teresa**. São Paulo: USP, n.º 2, 2001, p. 254.

Questão 3

A partir do trecho de **Vidas Secas** (texto I) e das informações do texto II, relativas às concepções artísticas do romance social de 1930, avalie as seguintes afirmativas.

- I O pobre, antes tratado de forma exótica e folclórica pelo regionalismo pitoresco, transforma-se em protagonista privilegiado do romance social de 30.
- II A incorporação do pobre e de outros marginalizados indica a tendência da ficção brasileira da década de 30 de tentar superar a grande distância entre o intelectual e as camadas populares.
- III Graciliano Ramos e os demais autores da década de 30 conseguiram, com suas obras, modificar a posição social do sertanejo na realidade nacional.

É correto apenas o que se afirma em

- A I.
- B II.
- C III.
- D I e II.
- E II e III.

Questão 4

No texto II, verifica-se que o autor utiliza

- A linguagem predominantemente formal, para problematizar, na composição de **Vidas Secas**, a relação entre o escritor e o personagem popular.
- B linguagem inovadora, visto que, sem abandonar a linguagem formal, dirige-se diretamente ao leitor.
- C linguagem coloquial, para narrar coerentemente uma história que apresenta o roceiro pobre de forma pitoresca.
- D linguagem formal com recursos retóricos próprios do texto literário em prosa, para analisar determinado momento da literatura brasileira.
- E linguagem regionalista, para transmitir informações sobre literatura, valendo-se de coloquialismo, para facilitar o entendimento do texto.

QUESTÃO 108 ◆◆◆◆◆

Exm^o Sr. Governador:
Trago a V. Exa. um resumo dos trabalhos realizados pela Prefeitura de Palmeira dos Índios em 1928.

[...]

ADMINISTRAÇÃO

Relativamente à quantia orçada, os telegramas custaram pouco. De ordinário vai para eles dinheiro considerável. Não há vereda aberta pelos matutos que prefeitura do interior não ponha no arame, proclamando que a coisa foi feita por ela; comunicam-se as datas históricas ao Governo do Estado, que não precisa disso; todos os acontecimentos políticos são badalados. Porque se derrubou a Bastilha – um telegrama; porque se deitou pedra na rua – um telegrama; porque o deputado F. esticou a canela – um telegrama.

Palmeira dos Índios, 10 de janeiro de 1929.

GRACILIANO RAMOS

RAMOS, G. *Viventes das Alagoas*. São Paulo: Martins Fontes, 1962.

O relatório traz a assinatura de Graciliano Ramos, na época, prefeito de Palmeira dos Índios, e é destinado ao governo do estado de Alagoas. De natureza oficial, o texto chama a atenção por contrariar a norma prevista para esse gênero, pois o autor

- A emprega sinais de pontuação em excesso.
- B recorre a termos e expressões em desuso no português.
- C apresenta-se na primeira pessoa do singular, para conotar intimidade com o destinatário.
- D privilegia o uso de termos técnicos, para demonstrar conhecimento especializado.
- E expressa-se em linguagem mais subjetiva, com forte carga emocional.

QUESTÃO 16

Essas moças tinham o vizo de afirmar o contrário do que desejavam. Notei *a singularidade* quando principiaram a elogiar o meu paletó cor de macaco. Examinavam-no sérias, achavam o pano e os aviamentos de qualidade superior, o feito admirável. Envaideci-me: nunca havia reparado em *tais vantagens*. Mas *os gabos* se prolongaram, trouxeram-me desconfiança. Percebi afinal que elas zombavam e não me susceptibilizei. *Longe disso*: achei curiosa aquela maneira de falar pelo avesso, diferente das grosserias a que me habituara. *Em geral* me diziam com franqueza que a roupa não me assentava no corpo, sobrava nos sovacos.

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1994.

Por meio de recursos linguísticos, os textos mobilizam estratégias para introduzir e retomar ideias, promovendo a progressão do tema. No fragmento transcrito, um novo aspecto do tema é introduzido pela expressão

- A "a singularidade".
- B "tais vantagens".
- C "os gabos".
- D "Longe disso".
- E "Em geral".