



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Reginaldo Inocenti

Vidas secas: a interpretação não basta

São José do Rio Preto
2019

Reginaldo Inocenti

Vidas secas: a interpretação não basta

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Cláudia Maria Ceneviva Nigro

São José do Rio Preto
2019

I58v

Inocenti, Reginaldo

Vidas Secas: a interpretação não basta. / Reginaldo Inocenti. -- São José do Rio Preto, 2019

225 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Cláudia Maria Ceneviva Nigro

1. Literatura. 2. Ensino. 3. Educação Básica. 4. Professores formação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Reginaldo Inocenti

Vidas secas: a interpretação não basta

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Maria Ceneviva Nigro
UNESP – Campus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof. Dr. Nelson Luís Ramos
UNESP – Campus de São José do Rio Preto

Prof.^a. Dr.^a. Norma Wimmer
UNESP – Campus de São José do Rio Preto

Prof^ª. Dr^ª. Neide Luzia de Rezende
USP – Campus de São Paulo

Prof^ª. Dr. Carla Alexandra Ferreira
UFSCAR – Campus de São Carlos

São José do Rio Preto
16 de agosto de 2019

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Cláudia Maria Ceneviva Nigro.
Aos alunos e professores que se dispuseram a participar deste trabalho.

para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e, ao mesmo tempo, totalmente ignorantes.
MANDEVILLE, 1982, p.190

RESUMO

A proposta de “*Vidas secas*: a interpretação não basta” consiste na análise, no fluxo das aulas de Língua Portuguesa, da abordagem teórico-metodológica dispensada por duas professoras de literatura da Educação Básica do Estado de São Paulo ao romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Esse trabalho buscou, por meio da interface entre as teorias voltadas a explicar a literatura e as que orbitam o campo educacional, estabelecer aportes teóricos referentes ao letramento literário, entendido, aqui, como a capacidade de o receptor apropriar-se esteticamente do texto. Visando examinar a tensão existente entre a interpretação hermética do texto literário, geralmente de cunho historiográfico, e a dialógica, dimensão mais interativa, buscou-se, por meio da pesquisa de campo do tipo etnográfica, compreender o modo como o sentido do texto literário é desvelado em sala de aula frente ao não-dado verbalmente. Para isso, o estudo focou três dimensões relacionadas à literatura: a formação docente, os sistemas educacionais nacionais e a recepção do texto. Essa metodologia manteve o objeto literário sob uma perspectiva crítica e envolveu abordagens múltiplas sobre a recepção do texto, como a formação de professores de literatura, políticas educacionais, estudos culturais, questões de identidade e modernidade; procurou-se, também, refletir sobre práticas acadêmicas e discursos ideológicos relacionados à educação pública no Brasil e ao “ensino” da literatura nas universidades. Cumpridas essas etapas, enfatizou-se a importância de pensar em um trabalho com o texto literário pautado em uma dimensão dialógica, cuja valoração estética anteceda à historiográfica. O desafio proposto foi, portanto, vislumbrar uma leitura literária fora do padrão estabelecido na escola de Educação Básica a fim de permitir aos alunos o acesso direto ao texto literário.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Educação Básica. Formação de Professor.

ABSTRACT

The purpose of “*Vidas Secas: The interpretation is not enough*” consists in the analysis and the Portuguese classes flow from a theoretical-methodological approach to the novel *Vidas Secas*, by Graciliano Ramos applied by two basic education literature teachers of São Paulo state. This work, through the interface between the theories aimed at explaining the literature and those that go round the educational field, aimed to establish theoretical contributions referring to literary literacy which means the receptor’s ability to appropriate aesthetically the text. In order to examine the tension between the hermetic interpretation of the literary text with a historiographic nature and the dialogical one with an interactive dimension, the study based on the ethnographic fieldwork aimed to understand the way that the meaning of the literary text is unveiled in the classroom in light of the text not verbally given. For this, the study focused on three dimensions related to the literature: teacher training, Brazilian educational systems and the reception of the text. This methodology kept the literary object under a critical perspective and involved multiples approaches about the reception of the text such as literature teacher training, educational politics, cultural studies, identity and modernity issues. It was also sought to reflect on academic practices and ideological discourses related to public education in Brazil and to the “teaching” of literature in universities. After these steps, it was emphasized the importance of thinking about a work with the literary text based on a dialogical dimension whose aesthetic valuation precedes the historiography. The proposed challenge was, therefore, to envisage a non-standard literary reading different from those established in the School of Basic Education in order to allow the student access directly to the literary text.

Key-words: Literature. Teaching. Basic Education. Teacher Training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das proficiências médias demonstradas pelos estudantes brasileiros em Língua Portuguesa entre os anos de 1995-2017.	52
Gráfico 2 – SARESP – Série histórica 2008-2018.	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Taxa de crescimento do número de escolas e matrículas entre os anos de 1936 a 1950.	39
Tabela 2: Comparativo do total de matrículas, aprovação e reprovação no Ensino Primário entre os anos 1959 a 1962.	42
Tabela 3 - Distribuição, em porcentagem, dos estudantes nos níveis de escala de Proficiência em Língua Portuguesa.	51
Tabela 4: Número de matrículas segundo o grau de escolaridade entre os anos de 1932 a 1935.	69
Tabela 5 – Nível de Proficiência em Língua Portuguesa – alunos do terceiro ano do Ensino Médio: Básico + Adequado.	87
Tabela 6: Nível de Proficiência em Língua Portuguesa – alunos do terceiro ano do Ensino Médio: Abaixo do Básico + Básico.	87
Tabela 7: Distribuição dos alunos nos Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa (%).	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Competências gerais “Matriz de Referência para o SARESP”.	81
Quadro 2. Competências específicas para alunos do 3º ano do Ensino Médio.	83
Quadro 3: Encaminhamento pedagógico para cada nível de proficiência.	85
Quadro 4: Conteúdos e habilidades relacionadas ao estudo do texto literário no 3º ano do Ensino Médio.	88
Quadro 5 – Aspectos a serem identificados e observados pelos alunos.	102
Quadro 6: Comparativo entre as questões do ENEM e Caderno do Professor.	103
Quadro 7: Intencionalidade do romance e ou experiência estética.	137
Quadro 8: Experiência dos alunos em relação ao romance <i>Vidas secas</i> .	147
Quadro 9: BNCC Ensino Médio.	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COESP	Currículo Oficial do Estado de São Paulo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAM	Museu de Arte Moderna
MASP	Museu de Arte de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SA	Situação de Aprendizagem
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC/SP	Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: DOS JESUÍTAS À ERA TEMER	21
3 LITERATURA! PARA QUEM?.....	54
4 A LITERATURA NO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	80
4.1 O Currículo e a Matriz de Referência para o SARESP	80
4.2 O COESP e a “Situação de aprendizagem 5 - <i>Vidas secas: realidade presente</i> ”	91
5. A LITERATURA EM PESQUISA DE CAMPO: REALIDADES DA SALA DE AULA.....	113
5.1 As aulas da professora Ana.	114
5.2 Análise das aulas	117
5.3 As aulas da professora Maria.....	123
5.4 Análise das aulas	129
5.5 As aulas das professoras Maria e Ana	136
6 DA FORMAÇÃO INICIAL À SALA DE AULA	139
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICE A - Instrumento de pesquisa um	187
APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa dois	189
APÊNDICE C – Instrumento de pesquisa três	190
APÊNDICE D – Instrumento de pesquisa quatro	192
APÊNDICE E – Instrumento para observação das aulas de Ana.....	193
APÊNDICE F – Instrumento para observação das aulas de Maria	201
ANEXO A – Situação de aprendizagem cinco: <i>Vidas secas: realidade presente</i>	209

1 INTRODUÇÃO

Quando Graciliano Ramos, em 1938, publica *Vidas secas*, o Brasil está sob domínio de um regime ditatorial o qual, após um golpe de estado ocorrido em 1937, revoga a Constituição de 1934 e instaura um projeto político conhecido como “Estado Novo” na justificativa de livrar o país da influência comunista da, hoje, extinta União Soviética.

Com uma nova Carta Constitucional outorgada, Getúlio Vargas, presidente eleito pelo novo regime, fecha o congresso, extingue os partidos políticos, institui o ensino profissionalizante como prioridade da educação pública, a qual deve voltar-se a formação de mão de obra para o mercado produtivo, e exerce maior controle sobre a imprensa a fim de manter uma imagem positiva do governo. Nesse regime de exceção, Vargas consolida-se no poder por meio de um projeto autoritário alicerçado na repressão policial e na propaganda a favor do executivo. Assim, pontos de vistas contrários ao regime, em especial aqueles considerados comunistas, são reprimidos e seus defensores, perseguidos e presos. Por essa época, Graciliano Ramos, acusado de ser militante comunista, é encarcerado, ficando detido por onze meses. Esse incidente o leva a publicar o romance *Angústia* e o conto *Baleia*, o primeiro de uma série de curtas narrativas as quais, reunidas em um só volume, dariam origem à obra *Vidas secas*.

Com título original de *O Mundo Coberto de Penas*, mas alterado por sugestão da editora José Olympio, o romance, traduzido para diversos idiomas, narra a história de uma família nordestina forçada a perambular pelo sertão em busca de futuros ainda incertos. Os personagens centrais, marcados pela depauperação da condição humana, desejam do mundo coisas simples: Fabiano, o pai, sonha com uma vida melhor para a família, sem saber exatamente o significado disso; sinhá Vitória, a mãe, anseia por uma cama de couro sobre a qual possa descansar após um dia de trabalho; o filho mais novo ambiciona ser semelhante ao pai e o mais velho deseja encontrar alguém simpático às suas angústias, pois “todos o abandonavam, a cadelinha era o único vivente que lhe mostrava simpatia”. (RAMOS, 2017, p. 57).

A esse conflito gerador da narrativa principal somam-se outros, os quais, unidos, formam uma obra coesa em que possível inferir sentidos múltiplos, quando atualizada no ato da leitura, e desvelar facetas do romance ainda pouco exploradas pela escola de Educação Básica. Habituada à absorção de análises idealizadas por críticos literários renomados, muitas das quais presentes nos materiais didáticos disponibilizados para professores e alunos, a escola suprime possibilidades interpretativas do texto e dissemina críticas concebidas a partir de

horizontes hermenêuticos de profissionais do texto, cujo saber acadêmico projeta sobre a obra concepções teóricas restritas, em sua maioria, à Universidade.

Assim, essas abordagens “científicas”, consideradas bons modelos de interpretação, focam a obra a partir de vieses validados por fundamentações teóricas alheias aos alunos da Educação Básica, os quais ficam à mercê de leituras intelectualizadas muitas vezes mais complexas do que a própria obra. Essa dinâmica, por não considerar a atuação dos alunos sobre o texto, limita os estudos literários à réplica de análises “prontas”, eliminando a relação dialógica entre o texto e o leitor, do mesmo modo como são eliminadas a fruição leitora¹ e o prazer estético. Esse processo hermenêutico não possibilita à literatura converter-se em experiência leitora, pois não conecta o texto literário às expectativas do receptor, visto as experiências dos críticos não se somarem às dos alunos, antes, sobrepõem-se à deles. Esse processo hermético de interpretação estabelece, logo, um significado para a obra comum a todos os alunos e limita o preenchimento dos “vazios do texto” às concepções de mundo desses mesmos críticos especializados. Nesse caso, por não haver fruição leitora por parte do aluno, o literário não se converte em prática social, uma vez que o texto na Educação Básica fica refém de abordagens protocolares as quais não são incorporadas, enquanto experiência estética, ao cotidiano do aluno.

Desse modo, convencidos da importância da literatura enquanto prática social e direito do aluno, buscamos, no fluxo das aulas de duas professoras da Educação Básica, analisar os procedimentos dispensados ao estudo de *Vidas secas*, a fim de examinar como são, de maneira geral, trabalhadas, em sala de aula, as obras literárias, visto acreditarmos ser a mesma metodologia aplicada a todas.

Para compreender essa questão, dupla em seus aspectos, por abordar a recepção do texto literário por alunos do terceiro ano do Ensino Médio ao mesmo tempo em que analisa a atuação docente, realizamos duas pesquisas de campo, a saber: a primeira em duas escolas públicas de Educação Básica do município de Penápolis, Estado de São Paulo, em que assistimos às aulas de duas professoras de Língua Portuguesa, ambas titulares de cargo, as quais desenvolveram situações de aprendizagem direcionadas ao estudo do romance *Vidas secas*; na segunda, realizada em uma Universidade Pública, também do Estado de São Paulo, entrevistamos quatro professoras doutoras, sendo três da faculdade de Letras e uma da faculdade de Educação.

¹ O conceito de fruição leitora relaciona-se à possibilidade de o leitor penetrar o texto literário a partir das próprias representações de mundo, inferindo-lhe um sentido que ultrapasse a historiografia literária, esta responsável pela construção de significados gerais. É ela, portanto, a responsável por conferir ao texto uma função social, visto o produto da leitura não se restringir ao ambiente escolar, como é o caso da “leitura historiográfica”, ou seja, a leitura focada em dissecar o texto para identificar os elementos que o constitui.

Somado a essas pesquisas de campo, temos um estudo bibliográfico cujo objetivo é analisar as várias diretrizes educacionais adotadas pelo Brasil nos últimos quinhentos anos. A finalidade desse breve estudo, além revisitar a história da educação do país sob perspectiva crítica, é demonstrar como as orientações curriculares estabelecidas pelos órgãos oficiais favorecem certos grupos de indivíduos em detrimento de outros. Orientações essas as quais, muitas vezes, moldam a forma de se estudar literatura.

Configurada a problemática, perguntamos: os professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do estado de São Paulo estão aptos ao trabalho, na Educação Básica, com o texto literário em uma perspectiva dialógica por meio da qual se privilegie a fruição leitora e a experiência estética dos alunos? O material disponibilizado pela SEDUC/SP (Secretaria da Educação de São Paulo) auxilia o professor nesse trabalho?

Embora muitos estudos a respeito de *Vidas secas* circulem no meio acadêmico, o diferencial, em nosso trabalho, não é a apresentação de mais uma “interpretação” para o referencial impresso como muitos fizeram, mas compreender o efeito estético desencadeado nos alunos do terceiro ano do Ensino Médio ao término das aulas em que essa obra é estudada. A seleção desse romance, presente em todos os manuais didáticos, deu-se em decorrência da facilidade de acesso dos alunos ao texto e da “obrigatoriedade” de ele ser estudado no Ensino Médio. O encontro entre educação e literatura se efetiva, portanto, na junção de três fatores indispensáveis ao processo ensino-aprendizagem literária: a formação docente, a disponibilidade do aluno em relação à leitura literária e o texto.

No entanto, do mesmo modo como o currículo é idealizado para atender às demandas imediatas da sociedade, a literatura, por fazer parte desse currículo, responde a essas orientações, sendo abordada da mesma forma objetiva como são trabalhados todos os demais conteúdos escolares. Desse modo, a fim de delinear um panorama dos estudos literários e da estrutura da educação nacional, nossa pesquisa debruça sobre os princípios ideológicos contidos nos sistemas educacionais desde os anos de 1549 até as alterações realizadas na LDB 9.394/96 pelo decreto-lei número 13.415, de 2017, passando pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018/2019.

Assim, em *Educação no Brasil: dos jesuítas à era Temer*, revisitamos a história da educação no Brasil, enfatizando como os sistemas de ensino, desde o jesuítico, sempre estiveram a serviço da formação da elite do país. Mesmo com a presença de discursos em contrário, na prática, verificamos a existência de um ensino propedêutico direcionado aos filhos da classe dominante e outro, de caráter final e mais profissionalizante, direcionado aos filhos da população mais pobre. Em *Literatura! Para quem?* percorremos os períodos literários – do

Quinhentismo ao Pós-modernismo brasileiro - a fim de demonstrar como a leitura de fruição do texto literário foi e continua sendo, em um país cujo grau de instrução depende da classe social a qual o indivíduo pertence, um direito de poucos. Se em um primeiro momento pontuamos ser os sistemas de ensino indiferentes aos interesses da população mais pobre, buscamos, em seguida, evidenciar como a educação de má qualidade interfere na relação entre texto literário e receptor, o qual, por não dialogar com a obra, fica alheio ao seu conteúdo.

Em *Literatura no Currículo Oficial do Estado de São Paulo*, analisamos como a SEDUC/SP compreende o estudo da literatura na educação básica. O documento da Secretaria Estadual da Educação, ao tratar do texto literário, aloca-o à dimensão interativa, sem, contudo, deixar de mencionar a diacrônica e a sincrônica. A aprendizagem dos alunos é mensurada ao final do ano letivo por meio de uma avaliação em larga escala denominada SARESP, a qual é estruturada em habilidades e competências. Paralelo ao COESP, examinamos a *Situação de Aprendizagem 5* do material de apoio conhecido como *Caderno do Professor*. Nessa SA, um fragmento do romance de Graciliano Ramos, *Vidas secas*, é analisado sob a ótica da vida miserável de Fabiano e das dificuldades enfrentadas pela família de retirantes. Para além dessa perspectiva, sem, contudo, impor nosso ponto de vista, repensamos alguns aspectos em relação à análise oferecida aos alunos, mas apenas como mais uma possibilidade.

A literatura em pesquisa de campo: realidades da sala de aula é resultado da pesquisa realizada em duas escolas de Educação Básica do município de Penápolis/SP. Ao acompanhar as aulas das professoras, pudemos observar o modo como abordam o texto literário e como os alunos interagem com a narrativa de Graciliano Ramos.

A princípio, nossa proposta era convidar quatro professores de Língua Portuguesa com aulas no terceiro ano do EM, porém, a fim de garantir esse número, fizemos contato com nove docentes de escolas diferentes os quais aceitaram o convite e assinaram o TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido), documento obrigatório para pesquisas com seres humanos. Documento semelhante foi assinado pelos quarenta alunos participantes. Além desses procedimentos legais, a pesquisa foi autorizada pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), sendo aprovada em 20 de junho de 2017 sob o número 2.127.156 do Parecer Consubstanciado do CEP.

Como o objetivo dessa etapa da pesquisa foi examinar o trabalho com o texto literário desenvolvido pelo professor da Educação Básica no dia a dia, optamos pela obra *Vidas secas* por estar inserida no conjunto de obras propostas aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. A eleição de uma obra literária já definida no plano de trabalho do professor para esse nível de escolaridade permitiu ao pesquisador observar uma aula mais próxima ao que, de regra,

acontece na rotina da sala, isto é, o professor não teve de elaborar uma aula específica para a pesquisa, mas apenas desenvolver o já planejado no início do ano letivo e consolidado no material didático da SEDUC/SP. Se assim não fosse, ou seja, se tivéssemos optado por um texto alheio ao currículo, corríamos o risco de obter informações falseadas por uma situação de aprendizagem elaborada especificamente para a pesquisa. A opção pelo terceiro ano do Ensino Médio decorre do fato de este ser o último da Educação Básica; os alunos estão saindo da escola e pressupõe-se uma maior familiaridade com a literatura.

Delimitado o público alvo e a obra literária, entramos em contato com os professores de língua portuguesa. Entretanto, para a realização do estudo, solicitamos, antes, a autorização do dirigente regional de ensino da Diretoria de Ensino da Região de Penápolis e dos diretores das unidades escolares, os quais nos deram parecer favorável; procedimento semelhante adotamos em relação aos professores a fim de tornar oficial nossa presença em sala de aula. Cumpridas as exigências legais e elaborados os instrumentos de observação das aulas, procuramos os professores que se dispuseram a participar de pesquisa para iniciarmos os trabalhos. A dinâmica das escolas, contudo, dificultou o agendamento de uma data específica, por isso, acordamos que, uma semana antes do início das atividades com o romance, o pesquisador seria informado.

Três meses depois, em novembro de 2017, uma professora nos procurou e agendamos o início dos estudos de *Vidas secas*. Nesse mesmo período, mais dois professores entraram em contato, mas um deles já havia trabalhado com o texto de Graciliano Ramos, entregando-nos apenas um conjunto de atividades realizadas com seus alunos; os demais docentes convidados não participaram visto estarem atrasados com o conteúdo e, nesse caso, não daria tempo de estudar a segunda geração do modernismo, razão pela qual não seria possível analisar o romance. Portanto, dos nove professores da Educação Básica predispostos a participar, acompanhamos a aula de apenas dois.

A princípio ficamos apreensivos. A participação efetiva de apenas dois professores talvez fosse insuficiente para colhermos as informações necessárias à pesquisa; entretanto, o professor doutor Osvaldo Copertino Duarte, da Universidade Federal de Rondônia, em colóquio no XVII Seminário de Estudos Literário, promovido pela UNESP de São José do Rio Preto em 2016, já nos havia aconselhado a reduzir para esse o número de professores pesquisados. Segundo Duarte, o volume de material para análise seria excessivo caso permanecêssemos com a ideia original de acompanhar a aula de quatro professores. Por isso, diante das dificuldades em conseguir a participação de mais docentes, ficamos satisfeitos com a disponibilidade e compromisso das duas professoras participantes.

Para a análise das aulas das duas professoras, elaboramos três instrumentos de pesquisa: um roteiro de observação para acompanhamento e registro das ocorrências durante o fluxo das aulas; um questionário para os alunos e outro direcionado aos professores, ambos respondidos ao final do processo. Considerado o público a quem os instrumentos de pesquisa se destinam, a estrutura desses documentos seguiu padrões diferentes, adequados ao perfil de cada um dos grupos pesquisados. Como há exigência de sigilo, as duas professoras da Educação Básica são identificadas pelos nomes fictícios de Ana e Maria; as escolas não são identificadas, interessamos saber serem escolas públicas da rede estadual paulista pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Penápolis/SP.

Nossa segunda pesquisa de campo, entrevista com quatro professoras do ensino superior, foi realizada em uma universidade pública paulista. Também por uma questão legal, não divulgaremos os nomes das docentes entrevistadas, estas identificadas como *professora um*, *professora dois*, *professora três* e *professora quatro*. Nos dias agendados, fomos à universidade e, auxiliados por um “roteiro semiestruturado”, entrevistamos as docentes, as quais assinaram um TCLE específico. Foram dois dias de entrevistas, totalizando quatro horas e meia de áudio. Nesse capítulo, nossos estudos voltaram-se à formação dos egressos dos cursos de Letras, enquanto professores de Língua Portuguesa e literatura, a fim de coletar evidências que justifiquem a atuação desses profissionais na Educação Básica. Nossa hipótese é a de que as experiências adquiridas na formação inicial em relação às obras literárias são replicadas no ensino básico de modo a conduzir os alunos desse nível de escolaridade às mesmas apreciações acadêmicas dos graduandos, procedimento o qual reduz a literatura a questões de ordem historiográfica.

Por fim, terminadas as etapas de coleta de dados, iniciamos a análise dessas informações. O resultado, ao final do processo, nos revelou o quanto a dimensão frutiva do texto literário, responsável pela experiência estética do receptor, tem sido negligenciada nas escolas de Educação Básica, quer seja por meio de currículos preocupados com a dimensão historiográfica do objeto artístico, quer seja por meio de aulas focadas no desenvolvimento de situações de aprendizagem voltadas à apropriação de análises elaboradas por críticos literários. Dessa forma, os estudos literários têm respondido aos ideários dos sistemas de ensino do país, ou seja, respondem aos interesses imediatos da escola.

O modelo de Ensino Médio, pautado, sobretudo, na apropriação do conhecimento e na “organização” do pensamento, parece depauperar a experiência literária do aluno, o qual não participa da construção dos sentidos da obra. O texto literário, desse modo, assume o tecnicismo dispensado a todos os demais conteúdos escolares. E, longe de solucionar o problema, a adoção

de novos paradigmas curriculares, baseados em um conjunto de competências a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, reforça ainda mais a ausência da leitura literária por fruição e prazer estético, visto essas competências serem semelhantes, ou idênticas, tanto para os textos não literários como para os literários, o que transforma estes últimos em objeto de conhecimento e não meio para o conhecimento.

2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: DOS JESUÍTAS À ERA TEMER

Em 1948, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a Assembleia Geral das Nações Unidas, formada por mais de 50 países, aprova a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento em que se reconhece a dignidade humana como dimensão social inerente a todos os homens e mulheres do planeta. Subjacente a esse conceito, a Declaração determina, em seu artigo 26, capítulo dois, a instrução gratuita como um direito subjetivo de todo indivíduo “no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana” e estabelece a necessidade de a instrução técnico-profissional ser acessível a todos, bem como a instrução superior. Esta, entretanto, de acordo com o mérito individual. (DUDH, 2009, p. 14).

Nesse período de pós-guerra, a educação constitui-se a base sobre a qual muitos países, entre eles o Brasil, alicerçam suas políticas de recuperação interna e externa por meio do oferecimento, em larga escala, de uma instrução pública elementar seguida de outra, de vertente mais técnica. O mundo precisa reagir à crise econômica e social deflagrada pelo conflito armado de 1939, por isso mesmo, a DUDH estabelece em suas diretrizes a necessidade de ofertar uma instrução gratuita, “nos graus elementares e fundamentais”, capaz de instrumentalizar o homem para o desenvolvimento de habilidades fabris indispensáveis à reconstrução da economia mundial. Dessa forma, a instrução elementar e a técnico-profissional tornam-se prioridades.

O mundo, devastado pela Grande Guerra e em processo de recuperação, vê a instrução da população como o único caminho para restaurar uma ordem econômica de cunho capitalista, logo, voltada à produção de bens de consumo. E para operar um sistema produtivo em expansão, faz-se necessário indivíduos minimamente instruídos. Assim, o artigo sexto da DUDH, capítulo um, estabelece uma instrução obrigatória, mas nos seus níveis elementar e técnico, sendo o nível superior destinado apenas aos merecedores. Essa determinação, contudo, contradiz o exposto no capítulo dois do mesmo artigo, segundo o qual a instrução deve voltar-se ao “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”.

À semelhança do texto das Nações Unidas, nossa primeira LDB (Lei de diretrizes e bases da educação, de número 4.024), também proposta em 1948, mas aprovada somente em 1961, amplia a instrução gratuita e elementar no Brasil, assim como a oferta do ensino profissionalizante. De fato, as políticas educacionais do país de meados dos anos de 1900, atreladas ao seu desenvolvimento industrial, instituem a instrução primária e elementar como direito de todos os brasileiros, mas vinculam o prosseguimento dos estudos a complexos exames de admissão por meio dos quais há a necessidade de se comprovar “sólida formação primária”,

ou seja, o ensino secundário e superior ficam condicionados ao “mérito” do estudante em conseguir passar nesses exames. O ensino profissional é estimulado, ganhando um capítulo específico na LDB 4.024/61.

Essas primeiras considerações antecipam a finalidade desse capítulo: revisitar a história da educação no Brasil, procurando evidenciar como as políticas públicas educacionais voltam-se ao atendimento das necessidades econômicas do país em detrimento da formação plena do ser humano, ideário primeiro da DUDH e da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. De modo inegável, é possível, por meio da análise de documentos oficiais, como decretos, pareceres e a própria Constituição Federal, constatar que a política educacional do Brasil, nos últimos quinhentos anos, esteve direcionada ao atendimento dos interesses daqueles com poder de legislar sobre educação e cuja intenção não é outra senão oferecer uma instrução mínima ao indivíduo a fim de reduzir sua participação na sociedade, ofertando-lhe um nível de conhecimento suficiente apenas ao desempenho de uma determinada função na esfera produtiva.

Nesse capítulo buscamos, de modo conciso, demonstrar como as necessidades impostas pelo sistema produtivo influenciam as políticas educacionais do país, as quais tendem a atender aos interesses imediatos de uma parcela pequena da sociedade. À luz dos diversos ordenamentos jurídicos responsáveis por organizar o sistema educacional brasileiro, visamos demonstrar que a educação no Brasil, de modo amplo, nunca promoveu o pleno desenvolvimento da pessoa humana. No “ensino” da literatura, de modo mais específico, e foco maior do nosso estudo, verificamos uma tendência em priorizar, pelos mesmos motivos, isto é, restringir o conhecimento do indivíduo ao mínimo necessário, os aspectos mais facilmente mensuráveis do texto, seja por imposição do sistema educacional, seja pela má formação docente, ou, como afirmam os professores, pela “falta de interesse” dos alunos.

Para isso, começamos nossos estudos por volta de 1530, quando Portugal, mais incisivamente, volta suas atenções para as terras brasileiras. Nesse momento, tem início um intenso processo de colonização e com ele uma nova ordem instala-se no Brasil. Suprimida a cultura local, a metrópole portuguesa impõe à colônia brasileira um padrão de sociedade próximo ao europeu, o que contribui com a máquina lusitana para o domínio cultural e social dos povos nativos, assim como dos primeiros colonos.

Com o desembarque dos jesuítas em 1549 e a criação das primeiras escolas missionárias, esse domínio intensifica-se e Portugal inflige à colônia uma instrução escolar de orientação cristã por meio da qual, e na qual, todos devem ser educados. Nesse período, a educação primária e secundária adota um discurso catequético, o qual visa disseminar a fé e os

ensinamentos da igreja católica. De vertente humanista e de caráter confessional, essas escolas, conhecidas como “escolas de ler e escrever” (RIBEIRO, 1992, p. 23), tornam-se responsáveis pela catequização e instrução tanto dos índios como dos filhos dos colonos, mas, como se verá, essa primeira experiência educacional, de origem europeia, logo se bifurcará em solo brasileiro.

Por essa época, a metrópole portuguesa inicia a exploração econômica da colônia e um pequeno grupo de comerciantes, locais ou vindos de Portugal e responsáveis pelas atividades produtivas, se estabelece. Nesse cenário, a necessidade crescente de mão de obra, além da escrava, para o cultivo e a produção dos artigos necessários aos interesses da coroa portuguesa, faz os índios, considerados pelos próprios jesuítas como “sem vocação sacerdotal” (RIBEIRO, 1992, p. 23), receberem uma educação, agora, voltada ao trabalho direto com a terra, enquanto os filhos dos poucos e recentes comerciantes prosseguem com uma instrução direcionada à formação da incipiente, mas emergente, elite colonial. Assim, enquanto os nativos são educados para o trabalho, os filhos dos colonos são instruídos nas letras e nas ciências; os escravos são impedidos de frequentar as escolas.

De acordo com Ribeiro (1992), o modelo humanista de ensino jesuítico, pautado em aulas de retórica e gramática, sugere, em um primeiro momento, uma formação mais literária, pois compreende a alfabetização, a aprendizagem do português e a doutrinação dos alunos à fé católica; depois era possível escolher entre o ensino profissionalizante ou o secundário². A essa primeira fase, caracterizada sobretudo pela predominância das aulas régias, sobrevém, em decorrência do aumento gradativo da população, a necessidade de se reorganizar, por meio do desenvolvimento de um primeiro sistema educacional, o ensino de Portugal e da colônia. No entanto, publicado em 1599, a *Ratio Studiorum*, plano de estudo elaborado pela Companhia de Jesus, possui

caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. (SAVIANI, 2013, p. 56).

Tendo como objeto de estudo os elementos da cultura europeia e os dogmas da igreja católica, a *Ratio Studiorum* organiza o modelo de educação adotado pela metrópole portuguesa e por suas colônias até meados do século XVIII. Mas, como afirma Saviani (2013), esse sistema educacional não rompe a estrutura social vigente e mantém o dualismo educacional:

² De acordo com Maria Luisa Santos Ribeiro (1992), após o aprendizado do português e da doutrinação cristã, o ensino dividia-se em aprendizado profissional, agrícola, aula de gramática e viagem de estudo à Europa.

aprendizado catequético e profissional agrícola para os índios e aulas de gramática, filosofia e de “ler e escrever” para os filhos dos colonos. Prioriza-se, desse modo, a formação intelectual de um pequeno grupo de indivíduos, enquanto índios e negros são inseridos à sociedade como mão de obra trabalhadora.

Como única instituição “oficial” capaz de oferecer uma educação sistematizada, a Companhia de Jesus tenciona converter seus alunos ao catolicismo; por isso, os livros são cuidadosamente escolhidos e os professores rigorosamente controlados a fim de desviar alunos e professores de questionamentos: “Os que forem inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões, deverão, sem hesitações, ser afastados do magistério”, orientava a *Ratio Studiorum* (FRANCA, 1952, p. 47). Essa orientação busca, de certa forma, asfixiar opiniões contrárias às ideias jesuíticas, moldando o pensamento de alunos e professores aos interesses e à vontade da metrópole portuguesa e da Companhia de Jesus. Para Magnani (2001, p. 17), “a educação jesuítica com sua tradição literária e retórica é [...] a arma mais poderosa no período de colonização de nosso país”.

A forte atuação dos jesuítas e a supremacia da ordem sobre a educação brasileira disseminam, portanto, um ensino de viés religioso. Sob a bandeira da conversão dos gentios à fé católica, advogam a favor dos índios brasileiros, mas os tornam, ao mesmo tempo, servos da igreja e súditos do rei de Portugal, submetendo-os aos valores cristãos e europeus em detrimento das próprias crenças. A catequese jesuítica deixa de lado a instrução para voltar-se à manipulação dos povos nativos e à progressiva “supressão” da sua cultura.

Essa força religiosa e política atua na educação até meados do século XVIII quando é, por determinação do Marquês de Pombal, proibida de atuar na educação de Portugal e da colônia brasileira. Com o término da dominação jesuítica no campo educacional, Pombal, encarregado da modernização e recuperação econômica portuguesa, idealiza um ensino público, o qual, financiado pelo Estado, deveria atender aos interesses do próprio Estado e não mais aos da igreja católica. (MAGNANI, 2001, p. 18). De orientação iluminista, o Marquês acredita ser a educação uma alavanca a impulsionar a economia portuguesa. O ensino volta-se, então, à ordem econômica e não mais à religiosa. Por isso, de acordo com Saviani (2013, p. 103), além da “remodelação da instrução pública”, Pombal cria a “Aula do Comércio”, destinada “à burguesia mercantil”, e o “Colégio dos Nobres”, dirigido “à nobreza togada”.

A reforma pombalina, efetuada por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, confisca todos os bens e todas as escolas da Companhia de Jesus e substitui o ensino “secundário” por aulas “régias” e independentes de latim, grego, filosofia e retórica, as quais, ministradas por professores leigos e sem formação apropriada, não dispunham de um currículo orientador. O

ensino primário, antes dever da família e da igreja (GOMES, 1982, p. 30), torna-se obrigação do Estado e o superior deve ser cursado, por quem pode pagar, na Europa. Ademais, o sistema educacional fica condicionado ao controle do Estado - Alvará de 5 abril de 1768 -, o qual impõe, ao Diretor Geral dos Estudos, a obrigação de fiscalizar não só a ação dos professores, como também todo material didático utilizado a fim de evitar opiniões contrárias aos interesses do Estado Português.

A censura continuou a manter rigoroso controle sobre a publicação de livros e periódicos. Antes de Pombal, esse papel encontrava-se nas mãos da Igreja e da Inquisição. Depois, passou para as mãos do Estado. Nenhuma obra poderia ser publicada ou vendida sem passar previamente pelo crivo da Real Mesa Censória, cujos membros eram indicados pelo governo. (GOMES, 2007, p. 64).

No entanto, de acordo com Seco e Amaral (2006), a reforma pombalina representa um avanço para a educação da metrópole portuguesa, porém, para o Brasil significa um retrocesso.

[...] se para Portugal as reformas no campo da educação, que levaram a laicização do ensino representaram um avanço, para o Brasil, tais reformas significaram um retrocesso na educação escolar com o desmantelamento completo da educação brasileira oferecida pelo antigo sistema de educação jesuítica, melhor estruturado do que as aulas régias puderam oferecer. (SECO; AMARAL, 2006, p. 8).

Entretanto, as autoras esquecem o fato de os dois modelos educacionais, o jesuítico e o pombalino, desconsiderarem os interesses dos nativos e dos colonos, assim como as várias manifestações culturais já estabelecidas na colônia, numa clara demonstração, ao alicerçar a estrutura educacional em bases europeias, de desrespeito ao Brasil. Do mesmo modo como a reforma de Pombal não representou uma melhora na qualidade da educação do Brasil, visto o modelo ser importado de Portugal, a jesuítica, embora “mais estruturada”, não era menos tendenciosa.

Com efeito, a construção da escola pública sob os auspícios do iluminismo ibérico da Coroa de D. José I e de seu todo-poderoso ministro Sebastião José de Carvalho e Melo – o conde de Oeiras, depois Marquês de Pombal – não sofreu nenhuma grande mudança com a virada do calendário. (CASTANHO, 2009, p. 114).

O sistema educacional no Brasil continua excludente, pois somente uma parcela da população, a elite, consegue chegar aos níveis superiores de ensino. Para a maior parte dos jovens, livres e pobres, as aulas de “ler e escrever”, instituídas pela Companhia de Jesus e mantidas por Pombal, ainda são as únicas opções. Na contramão do interesse popular, Pombal reorganiza primeiro o ensino “secundário”, depois o superior, e somente em 1772 reforma as

escolas de primeiras letras. O descaso com a instrução primária da população mais pobre torna-se evidente, ficando, o ensino secundário e superior, nas mãos de poucos abastados.

O próprio rei de Portugal à época reconhece as dificuldades de se instruir toda a população. Para ele, nem todos os indivíduos do reino chegariam aos “Estudos Maiores”, e para alguns bastariam “as Instruções dos Párocos”.

Porque sendo impraticável, que fosse em toda huma Nação hum Plano, que fosse de igual comodidade a todos os Póvos, e a todos, e a cada hum dos Particulares deles: Sendo certo, que todos os sobreditos na unidade da causa do interesse público, e geral; he conforme a toda a boa razão, que interesse daqueles Particulares, que se acharem menos favorecidos, haja de ceder ao Bem Commum, e Universal: Sendo igualmente certo, que nem todos os Individuos destes Reinos, e seus Domínios se hão de heducar com o destino dos Estudos Maiores, porque deles se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabrís, que ministram o sustento aos Póvos, e constituem os braços, e mãos do Corpo Político; bastariam ás pessoas destes grêmios as Instrucções dos Parocos: Sendo também indubitável, que ainda as outras pessoas habeis para os Estudos tem os diversos destinos, que fazem uma grande desigualdade nas suas respectivas applicações; bastará a huns, que se contenham nos exerccios de ler, escrever, e contar; a outros, que se reduzam á precisa instrução da Língua latina; de sorte que sómente se fará necessario habilitar-se para a Filologia o menor numero dos outros Mancebos, que aspiram ás applinações daquellas Faculdades Academicas, que se fazem figurar os Homens nos Estados³.

Esse modelo de política educacional, de caráter elitista, preocupa-se em atender primeiro a classe dominante, a exemplo do que os jesuítas já faziam desde 1549. Em 1777, com a morte do rei, D. José I, e a destituição do Marquês de Pombal do poder pela rainha D. Maria I, inicia-se um movimento contrário às ideias do estadista português. A “Viradeira” (CASTANHO, 2009, p, 114), como fica conhecido o episódio, não representa, no entanto, mudanças significativas na estrutura educacional. No primário, permanecem as antigas escolas de “ler e escrever” e no secundário, as aulas régias, cujo caráter retrocede, depois da queda de Pombal e da restituição de parte do poder da igreja católica, à dimensão literária em prejuízo à científica. D. Maria I, por meio do Decreto de 21 de junho de 1787, devolve o exame e a censura dos livros ao Santo Ofício e parte das aulas são novamente ministradas pelos religiosos. Em 1792, Dom João assume o governo e retoma os ideários iluministas de Pombal. Contudo, permanecem na colônia as já mencionadas aulas “régias”.

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, inicia-se um rápido processo de modernização da colônia brasileira. Há a “abertura dos portos” e de estradas; criam-se a imprensa Régia, a Biblioteca Pública, as escolas de cirurgia, a Academia da Marinha e a Militar, o Observatório Astronômico e o Jardim Botânico; funda-se o jornal *A Gazeta do Rio* e publicam-se as revistas *Ensaio de Literatura* e *O Patriota* (GOMES, 2007.p. 215-217). Essa

³ Carta de Lei de 6 de novembro de 1772. Texto original.

ebulição cultural exige do governo um novo posicionamento em relação à educação oferecida na colônia, por isso, o ensino superior é disseminado a fim de oferecer uma formação local mais diversificada. No entanto (RIBEIRO, 1992, p. 41), esses cursos têm seus limites acadêmicos. Para a autora, eles são, na maior parte, formados por aulas isoladas como as de economia e anatomia, o que os tornam muito mais profissionalizantes do que universitários; os ensinamentos primário e secundário não sofrem alterações.

Como se observa, o grau de ensino disseminado atende melhor aos interesses da própria corte, ou seja, dissemina-se uma educação – o ensino superior – e estimula-se um desenvolvimento cultural – jornais, revistas, imprensa - voltados ao atendimento das necessidades da elite vinda de Portugal. A educação oferecida à maioria da população, formada sobretudo por negros, índios e mestiços, permanece inalterada. Logo, o relativo progresso econômico e cultural na colônia fica restrito a poucos. De fato, a vinda da família real portuguesa ao Brasil não significa uma melhora na estrutura social da colônia, mas a continuação, de modo explícito, dos valores da Corte. A priorização do ensino superior favorece àqueles com condições de cursá-lo; para uma população local analfabeta, esse nível de instrução pouco ou nada vale. Dessa forma, o repentino desenvolvimento da colônia, proporcionado pela transferência da Corte, não beneficia a todos, mas apenas alguns poucos eleitos.

Em 1821, a família real regressa a Portugal e em 1822 o Brasil torna-se um país independente. Dois anos depois é outorgada a primeira Carta Constitucional do novo império a qual estabelece, em seu artigo 179, incisos XXXII e XXXIII, respectivamente, a “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” e a “criação de colégios e universidades”, onde seriam “ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes”. Entretanto, o país permanece escravocrata, por isso, a instrução, primária e secundária, é oferecida não a todos os cidadãos, como estabelecido pela legislação, mas somente aos filhos dos homens “livres”⁴, os escravos não podem receber nenhum grau de instrução.

Em 1827, por força da lei federal de 15 de outubro, é determinada a criação de Escolas de Primeiras Letras em “todas as cidades, vilas e nos lugares mais populosos do Império”, sendo, o ensino, administrado no sistema “mútuo”⁵. Todavia, a falta de recursos financeiros e de professores preparados, de acordo com Magnani (2001, p. 19), caracterizam o sistema

⁴ De acordo com o artigo 6º da Constituição Federal de 1824, eram considerados cidadãos brasileiros somente os “ingênuos” ou “libertos” nascidos no Brasil.

⁵ Sistema Mútuo ou Lancasteriano: sistema de ensino em que o aluno que mais se destaca torna-se monitor da turma, repassando aos demais alunos as orientações recebidas dos professores. Lei de 15 de outubro de 1827. Art 4º: As escolas serão de ensino mutuo nas capitães das provincias; e o serão também nas cidades, villas e lugares populosos dellas, em que fór possível estabelecerem-se. (texto original).

educacional desse período; o ensino é precário e ineficiente, o poder central não respeita suas atribuições legais de provimento de todos os recursos materiais e financeiros necessários e os baixos salários desestimulam o ingresso de professores na educação. Às bases legais de instrução da população, por meio da criação de escolas, não são dadas as condições necessárias a uma educação de qualidade. Em meio à crise, em 1834, em atendimento ao disposto no Ato Adicional de 12 de agosto, em seu artigo 10º, parágrafo 2º, D. Pedro II delega as atribuições constitucionais do poder central aos Estados, obrigando-os a criarem estabelecimentos próprios de educação primária e secundária, mas proibindo-os de legislarem sobre “as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem creados por lei geral⁶”.

Essa nova determinação do governo federal, longe de conferir autonomia às províncias, transfere, por não conseguir resolver o problema educacional, suas responsabilidades legais para os entes federados, infringindo o ordenamento da Carta Constitucional de 1824. Para Ribeiro (1986, p.47),

O curioso é que, pelo art. 83 da Constituição de 1824, ficava vedado às Assembleias Provinciais a deliberação sobre assuntos de interesse geral da nação. Isso parece indicar que a instrução, em seus níveis elementar e secundário, não era considerada como “assunto geral da nação”. (RIBEIRO, 1986, p. 47).

O texto de Ribeiro (1986) reforça nossa convicção segundo a qual a instrução ofertada no Brasil à parcela mais pobre da população não é uma prioridade de Estado. Ao não considerar, por qualquer motivo, o ensino primário e secundário como “assunto geral da nação”, D. Pedro II reforça velhas práticas por meio das quais a instrução permanece dividida entre aqueles com direito a uma educação superior e aqueles destinados às aulas de “ler e escrever”. Se, como vimos, o ensino superior no Brasil dissemina-se a partir das necessidades da Corte portuguesa ao se instalar em solo brasileiro, as decisões do governo central de 1834 não são diferentes às de 1822. Ainda permanecem vinculadas às aspirações daqueles com poder de deliberar sobre o sistema educacional, atendendo aos interesses da classe dominante.

Entre os anos de 1835 e 1846, na tentativa de resolver o problema da falta de professores, são criadas as primeiras escolas Normais; o colégio Dom Pedro II é fundado em 1837, sendo uma referência para os demais estabelecimentos de ensino da Corte. Como nele estuda a aristocracia da época, a qualidade do ensino é superior; para os demais cidadãos ainda prevalecem as aulas avulsas ou profissionalizantes. Segundo Saviani,

⁶ Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. Texto original.

Na primeira metade do século XIX, portanto, sob a vigência da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a instrução pública caminhou a passos lentos. As críticas recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo [...] parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficiência do método lancasteriano [...] e a ausência de fiscalização por parte das autoridades de ensino [...]. A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública. (SAVIANI, 2013, p. 130).

Além das dificuldades apresentadas por Saviani (2013), o sistema “mútuo” de ensino é severamente criticado pelos ministros Lino de Coutinho e Bernardo de Vasconcelos, sendo, o segundo, em 1838, categórico:

He sabido que o methodo Lancasteriano limita-se a huma instrucção grosseira, por assim dizer, própria para as ultimas classes da sociedade, e não estende ao apuro, á delicadeza, á correção, e ao calculo, que na Grammatica, na Religião, e nos outros conhecimentos, a civilização hoje exige na instrucção primaria de todas as classes superiores áquellas, as quaes, pelo inverso do que acontece na Europa, abragem toda a nossa população. (VASCONCELLOS, 1938, p. 18). Texto original.

Em termos gerais, a reestruturação dos ensinos primário e secundário ocorre com o decreto 1331-A de 1854, o qual determina a reforma desses níveis de escolaridade apenas no Município da Corte, mas encarrega o Inspetor Geral de apresentar relatórios sistemáticos sobre o ensino de todas as Províncias. Os pais ou responsáveis ficam obrigados a matricular no ensino primário, sob pena de multa, os meninos maiores de sete anos, livres, vacinados e sem moléstias graves; às meninas são oferecidos os mesmos conteúdos da primeira parte do Art. 47 do referido decreto acrescido do ensino de “bordado e trabalho de agulha”, considerados “mais necessários”; os professores deveriam possuir capacidade profissional para exercerem o magistério público.

Entretanto, se por um lado, o ensino primário torna-se obrigatório, responsabilizando-se os pais pelo envio dos filhos às escolas, por outro, ainda é excludente; os escravos, os não vacinados ou aqueles com alguma doença grave ficam de fora do processo educacional. A lei oficializa as punições, sendo permitido “castigos que excitam o vexame”; os meninos pobres só poderiam continuar os estudos secundários se demonstrassem “capacidade” para isso, caso contrário deveriam ser enviados aos Arsenais da Marinha e da Guerra, ou às oficinas públicas ou particulares para a aprendizagem de ofícios que lhes garantissem o sustento e o trabalho; todos os livros deveriam ser autorizados pelo Governo.

Evidencia-se, desse modo, o caráter final do ensino primário, o qual é tido como suficiente para a população mais pobre e para os sem aptidão. O ensino secundário, vinculado aos dispositivos legais do artigo 69 do decreto 1331-A, acrescido da necessidade do pagamento de uma taxa no ato da matrícula e de mensalidades para a manutenção das despesas da escola,

fica restrito a uma minoria. Embora o texto constitucional de 1824 faça menção à obrigatoriedade do ensino gratuito a todos os cidadãos, a reforma consubstanciada pelo decreto 1331-A de 1854, conhecida como reforma Coutto Ferraz, restringe o acesso à educação secundária e superior a uma parcela da população com condições de financiar a educação dos filhos.

A exclusão não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para outro, e sim, marcadamente, no início da escolarização, pois a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse, diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola. (RIBEIRO, 1992, p. 57).

Embora seja possível perceber certa inquietação em relação à instrução da população em geral, a elite brasileira, responsável em última instância por organizar a educação no país, preocupa-se mais uma vez com o fortalecimento do ensino superior, não se mostrando interessada pelas demandas educacionais das camadas marginalizadas. A falta de diretrizes consistentes para a educação popular nos primeiros anos do império revela a indiferença do poder público em oferecer instrução à população mais pobre, a qual, destituída de ideias revolucionárias, mantém-se sob controle.

À essa política sucedeu, em 1879, outra reforma educacional organizada pelo então ministro do império Carlos Leôncio de Carvalho. Pelo decreto 7.247 de 19 de abril, “o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império” são reestruturados, estabelecendo-se, entre outros critérios, a ampla liberdade para abrir escolas e ensinar; qualquer indivíduo que se julgasse capacitado poderia, sem a necessidade de comprovação profissional, ministrar aulas. Segundo Rocha (2010, p. 130), a reforma de 1879

“abdicou de qualquer controle público, exceto da moralidade, sobre a oferta de ensino que se faça fora do sistema público, estabelecendo sobre tal oferta estímulos de qualidade semelhantes aos produtos de livre-concorrência”, caracterizando-se “como um verdadeiro novo paradigma da política de educação”.

Esse “novo paradigma”, no entanto, nos parece mais uma tentativa de o governo central suprir a falta de escolas públicas e de professores. Ao consentir a qualquer indivíduo o direito ao exercício do magistério, a reforma de Leôncio de Carvalho não só admite, mas também incentiva a docência por indivíduos supostamente detentores do hoje conhecido “notório saber”, além do mais, essa medida reduz as despesas com novas escolas e com a contratação de professores. Se o ensino torna-se livre, as aulas independentes, ou seja, desvinculadas de um sistema de ensino, assim como as escolas particulares, tendem à multiplicação, absorvendo um

público capaz de pagar por esses serviços. Assim, longe de solucionar o problema educacional no Brasil, essa reforma deixa a educação ainda mais elitista.

Na contramão dessas diretrizes, observamos um aspecto particular na reforma promovida pelo decreto nº 7.247 de 1879. Nessas orientações não há referências à proibição da instrução dos escravos. Isso nos permite inferir a possibilidade, ainda que de forma tímida, em ofertar algum grau de instrução aos negros, talvez porque nesse período já vigore a Lei do Ventre Livre, ou porque como o ensino é livre, não faz sentido proibi-lo. Contudo, fica a pergunta: Quem ensinaria os escravos?

Nas palavras de Saviani (2013), essa instrução tem como objetivo

transformar a infância abandonada, em especial os *ingênuos*, nome dado às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na ‘natural indolência’ de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas. E o meio principal aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas [...]. SAVIANI (2013, p. 163).

Embora haja a possibilidade, ou pelo menos a não proibição, de acesso à instrução por parte dos escravos, esta se limita ao ensino profissional agrícola, nível de escolaridade que os afasta dos níveis secundário e superior. Inconformado com as péssimas condições da educação brasileira deste período, Rui Barbosa apresenta, em 1882, dois Pareceres em substituição aos decretos de Leôncio de Carvalho voltados, também, à reforma do ensino primário e secundário da Corte e ensino superior do império. Para Mormul e Machado (2013),

A inferioridade do ensino no Brasil se acentuava ao se comparar o país como um todo. A inscrição no ensino elementar não passava de 1,61 por 100 habitantes. Rui Barbosa, perturbado com a situação, fazia referência ao país afirmando que a situação educacional não estava melhor do que há vinte anos. Via a urgência da reforma, destacava que, apesar de alguns bonitos prédios escolares, escondia-se ali uma educação deficitária e ineficiente e uma população alheia ao movimento da história, pouco ou nada participativa [...]. (MORMUL; MACHADO, 2013, p. 288).

Rui Barbosa, tanto quanto Pombal, acredita que as transformações sociais e econômicas só virão a partir de profundas reformas no ensino, o qual deve estar a serviço do progresso do país. Para ele, o ensino no Brasil está à beira da decadência; a população é analfabeta; “a instrução acadêmica [encontra-se] infinitamente longe do nível científico” e o ensino superior recebe uma “mocidade cada vez menos preparada”. (BARBOSA, 1883, p. 1). Contrário ao ensino livre e à liberdade de frequência, Rui Barbosa defende a intervenção do Estado no sistema educacional, a fim de garantir a qualidade. Esta, somente possível com fortes investimentos públicos na educação e a inclusão, desde o ensino infantil, dos estudos

científicos. Para o polímata, “cada dólar que desembolsamos pela instrução é um prêmio de seguro que pagamos para o tempo vindouro”. (BARBOSA, 1883, p. 48).

No entanto,

Estes pareceres sobre educação, como tantos outros projetos de instrução pública no final do Império, [...], não chegaram a ser discutidos na Câmara dos Deputados. O parlamento emudeceu com relação à reforma de ensino, questão para a qual o próprio Imperador havia chamado a atenção na Fala do Trono. A questão da abolição inflamava os ânimos dos parlamentares e os pareceres/projetos de reforma da instrução de Rui Barbosa entraram a dormir "o sono donde passaram ao mofo e à traçaria dos arquivos", palavras dele mesmo. A sociedade como um todo voltava-se para a questão servil, em 1884, para emancipação do escravo sexagenário. Este foi o assunto debatido posteriormente. As questões educacionais ficaram assim atropeladas por questões econômicas, fundamentais para a organização do trabalho. (MACHADO, 1999, p. 147-148).

Ainda para Machado (1999, p. 15), “o debate aconteceu, mas em termos educacionais foram escassas as realizações, à medida que a educação não pode ser posta como motor de desenvolvimento”. Embora Rui Barbosa e outros acadêmicos reconheçam a necessidade de mudanças na educação brasileira, as questões políticas e econômicas da época suplantam as discussões educacionais. A classe média, fortalecida pelo desenvolvimento do comércio e da indústria, também não se interessa pelas demandas educacionais da população e exige uma maior participação na política nacional em uma clara demonstração de insatisfação com o regime imperial, o qual é destituído em 1889.

Não tendo prosperado os pareceres de Rui Barbosa, Benjamin Constant decreta, em 1890, outra reforma do ensino por meio da qual se estabelece a liberdade, a laicidade e a gratuidade, mas exime o governo federal dos encargos em relação à escola primária, esta mantida sob a responsabilidade dos municípios; também determina a oferta dos ensinos secundário e superior, vinculando-os. O objetivo de Benjamin Constant é substituir a formação humanística pela científica (SAVIANI, 2013, p. 169), porém, sua proposta não vigora. Como o texto legal não faz alusão à obrigatoriedade da oferta de instrução elementar pelo poder público central, este não se vê obrigado a oferecê-la, daí o caráter excludente da proposta, isto é, o governo federal não oferece a instrução elementar, mas vincula o acesso ao nível seguinte à sua conclusão, assim, poucos conseguem cursar o ensino secundário e o superior. Além do mais, a liberdade de ensinar favorece a abertura de escolas particulares, destinadas, geralmente, à elite; a camada marginalizada da população submete-se aos ditames e vontade política do governo local. Mais uma vez, poucos conseguem adquirir um grau de instrução sistematizada.

Onze anos após a reforma de Benjamin Constant, Epitácio Pessoa, ministro da Justiça e Negócios Interiores do governo Campos Sales, submete para aprovação o decreto 3.890 de 1º

de janeiro o qual institui “o *Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores*”⁷, tencionando, como seu antecessor, unificar e oficializar o ensino secundário em todo o país a fim de manter maior controle por parte do Estado. Um segundo decreto, de número 3.914 de 26 de janeiro de 1901, regulamenta o Ginásio Nacional, cuja finalidade é “*proporcionar a cultura intellectual necessaria para a matricula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em sciencias e letras*”⁸.

Observa-se, por esses decretos, a reestruturação somente do ensino secundário e superior; o ensino primário, o mais pleiteado pela população pobre, não sofre alterações, continuam valendo as orientações da reforma anterior, a qual garante, como vimos, liberdade de ensino, laicidade, gratuidade, mas não a obrigatoriedade da oferta do ensino elementar pelo governo federal; o curso ginásial permanece, na prática, um curso preparatório para o ensino superior. Mais uma vez, a reforma do sistema educacional foca um nível de ensino destinado àqueles cidadãos, de certa forma, privilegiados com acesso a um ensino primário de melhor qualidade, porque pago, que os habilita à continuidade dos estudos secundário e superior.

Para Palma Filho,

a reforma curricular proposta pelo Ministro do Interior Epiácio Pessoa [...] novamente acentua a parte literária do currículo do ensino secundário. Na prática, assumia que o curso secundário passava a ser um mero preparatório para ingresso nas Faculdades existentes na época. (PALMA FILHO, 2010, p. 71).

Em 1911, o ministro do Interior, Rivadária da Cunha Corrêa, na contramão da reforma de Epiácio Pessoa, desoficializa o ensino, desregulamentando-o excessivamente e com total omissão do Estado. O ensino volta a ter frequência livre, os diplomas dos cursos secundários são abolidos e os exames de admissão para ingresso nas faculdades são realizados pela própria instituição na qual se desejava entrar. De nº 8.659, o decreto de 5 de abril de 1911 enfatiza, em seus artigos primeiro e segundo, que as instituições de ensino superior e fundamental criadas e mantidas pela União não gozam de nenhum privilégio e os institutos subordinados ao Ministério do Interior são autônomos tanto do ponto de vista didático como administrativo. O Artigo 82 do decreto cria a figura da polícia acadêmica, cuja finalidade é “manter no seio da corporação acadêmica a ordem e a moral”; os estudantes concluintes recebem, “mediante o pagamento da taxa respectiva, o certificado” a que fazem jus.

⁷ Texto original.

⁸ Texto original.

De acordo com Ribeiro (1992, p. 73), o resultado da reforma é tão desastroso que em 1915 é completamente revogada pela Reforma Carlos Maximiliano (Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915), a qual reestabelece a obrigatoriedade dos certificados de conclusão do curso secundário, além de um exame “vestibular” para ingresso no curso superior. Também oficializa o ensino, dando ao Estado maior poder de controle sobre a educação. Entretanto, embora a intenção fosse reorganizar a educação, desmantelada pelo ministro anterior, é nítida a preocupação da reforma de Carlos Maximiliano com a qualidade do ensino secundário e superior. Numa sociedade cuja maioria da população não possui sequer o ensino primário, preocupar-se com o ensino secundário revela o interesse, mais uma vez, em atender aos anseios de uma elite interessada em ingressar no ensino superior.

Segundo Palma Filho (2010, p. 67), “no que diz respeito à educação elementar (ensino das primeiras letras/ensino primário), a República manteve a situação criada pelo Ato Adicional de 1834”, ou seja, manteve o ensino primário sob responsabilidade dos estados/municípios, “dessa forma, apenas os estados da federação em melhores condições econômicas realizavam algumas transformações de vulto no ensino primário”.

O decreto de Carlos Maximiliano, assim como os demais, não consegue melhorar o nível de escolarização dos brasileiros. Cinco anos depois, em 1920, de acordo com os dados do INE (Instituto Nacional de Estatística) da época, de cada mil habitantes, 755 são analfabetos e mesmo assim a União investe muito pouco em educação primária.

Em 1920, das 21.748 escolas de ensino primário então existentes no Brasil, apenas 4.712, ou 22 %, eram exclusivamente mantidas pelas Municipalidades, sendo subvencionadas pelos diversos Estados 9.612, ou 44 %; 6.977 (32 %) custeadas por particulares e 447 (2 %) a cargo da própria União. (INE, 1929, p. 3). Texto original.

Assim, o Brasil, longe de solucionar os problemas educacionais, vê a situação agravar-se. As reformas no ensino secundário e superior atendem às demandas de uma pequena parcela da sociedade e o ensino primário, base para o acesso aos demais níveis de escolarização, não é frequentado pela maioria. Nesse cenário, as críticas ao sistema intensificam-se, levando os intelectuais da época a se manifestarem:

O procedimento do governo federal no que toca à instrução secundária do Distrito Federal, tem sido até hoje de um descaso sem limites. Contentou-se até hoje com a manutenção de um único externato, tendo matrículas só acessíveis aos filhos de poderosos e influentes. Os outros estabelecimentos que mantém, são ainda mais fechados e segregados à procura da grande massa de infantes. Além disto, não criou colégios secundários para moças; entretanto, apesar desse desprezo, desse esquecimento criminoso, para atender solicitações políficas, aumenta todos os anos os colégios militares, anima a criação de escolas superiores e dá a entender que, quem não

for militar ou tiver dinheiro, deve deixar os seus filhos na instrução primária que já dá capacidade para ser eleitor. (BARRETO, 2004, p.490).

A crescente onda de urbanização e industrialização do Brasil das primeiras décadas do século XX, especialmente em São Paulo, transformam a vida do país, por isso o alto índice de analfabetismo da população torna-se um problema; neste cenário de modernização da sociedade surge a necessidade de um trabalhador mais especializado. O desenvolvimento econômico exige uma população mais instruída, deixando o terreno preparado para, em 1925, ser decretada a Reforma João Luiz Alves, conhecida como Lei Rocha Vaz.

De número 16.782-A, o decreto de 1925 tem como proposta a ampliação do ensino primário, mas isso se faz por meio da descentralização, ou seja, o governo federal, embora responsável pela fiscalização, continua delegando esse nível de escolaridade aos Estados, responsabilizando-se apenas pelo ensino secundário e superior. Essa proposta, como afirma Palma Filho (2010), nos faz concluir que somente Estados com estabilidade econômica poderiam cumprir as determinações do governo federal, nos demais, cuja receita não permitia os investimentos necessários ao ensino primário, conserva-se um alto índice de analfabetismo. De acordo com Geraldo B. Silva (apud Ribeiro, 1992, p. 77), em 1889 de cada mil brasileiros 18 possuem o ensino primário, número que sobe para 54 em 1932.

Mesmo com um aumento nos números educacionais após a reforma Rocha Vaz, cujo objetivo, vale lembrar, é a ampliação do ensino primário, só 5.4% de cada mil brasileiros em 1932 frequentam o ensino primário. Esse número expõe o descaso do poder público em relação ao ensino elementar da população, situação contrária às orientações legais do decreto 16.782-A. O ensino profissional, segundo a Lei Rocha Vaz, destina-se aos alunos cegos, surdos e menores abandonados do sexo masculino; para as meninas abandonadas não há referências na legislação no sentido de instrução primária.

Embora haja avanços numéricos e uma legislação regulamentadora, observa-se, na prática, certo desdém com a educação primária no Brasil, fato herdado desde o período colonial. Se apenas 54 brasileiros de cada mil possuem, em 1932, o ensino primário, outros 946 permanecem analfabetos. Esse contexto educacional alimenta os altos índices de analfabetismo no país, e como as reformas do governo federal priorizam o ensino secundário e superior, o resultado, mais uma vez, é a elitização da educação. De acordo com o visto, o nível de instrução seguinte vincula-se à conclusão do anterior, por isso, só têm acesso ao secundário os concluintes do primário. Como poucos indivíduos assim o fazem, também são poucos aqueles que chegam aos níveis seguintes.

Em 1930 um conflito armado põe fim à República Velha e leva ao poder Getúlio Vargas. Sob o comando do ministro da educação e saúde, Francisco Campos, uma nova reforma educacional é alvitada em 1931, porém, equivalente às anteriores, pouca coisa muda. A reforma limita-se, assim como as antecedentes, ao ensino secundário e superior, os mais procurados pela elite; o ensino primário não recebe nenhuma proposta de alteração pelo governo federal e permanece sob responsabilidade dos Estados; o secundário continua fortemente vinculado ao acesso ao ensino superior. Para Fausto (2010),

A reforma de Campos estabeleceu definitivamente um currículo seriado, o ensino em dois ciclos, a frequência obrigatória, a exigência de diploma de nível secundário para ingresso no ensino superior. A complexidade do currículo, a duração dos estudos, abrangendo um ciclo fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, vincularam o ensino secundário ao objetivo de preparar novas elites. (FAUSTO, 2010, p. 338).

É certo que há um aumento no número de escolas primárias e secundárias depois da década de 1930 (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 134), mas a falta de investimento do governo federal na instrução elementar corrobora para a manutenção das desigualdades educacionais. A ausência do poder central na organização e financiamento de um sistema de educação primária de qualidade, delegando essa tarefa a Estados igualmente desprovidos de condições financeiras para a oferta de instrução elementar a toda população, privilegia uma elite a qual tem condições de concluir, além do ensino primário, o secundário e o superior, nada muito diferente do Brasil de anos anteriores. Além disso, a Constituição de 1934 estabelece a “gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário” como uma “tendência” e não como obrigação, desse modo, só consegue frequentar os níveis superiores quem podia pagar por eles.

Insatisfeitos com esse cenário, intelectuais liberais nomeiam, em 1932, o sociólogo Fernando de Azevedo para redigir o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento elaborado em oposição aos ideais conservadores da elite, compreendendo, aí, os católicos. A proposta explicitada pelo *Manifesto* inclui a existência de uma escola única, laica, obrigatória e gratuita, entretanto, seus idealizadores enfrentam fortes críticas da igreja católica, a qual os acusa de disseminar ideias comunistas ao reivindicarem o “monopólio do ensino para o Estado”. (RIBEIRO, 1992, p. 100).

Para os signatários do *Manifesto*, há a necessidade de um Plano Nacional de Educação capaz de regulamentar a formação docente e a educação escolar em todo território nacional. Para os escolanovistas, um povo instruído é a base para o fortalecimento social e econômico do país. Ainda de acordo com o *Manifesto*, as pessoas devem ser instruídas para participarem da sociedade de forma efetiva, refletir sobre seus problemas e contribuir para a solução destes,

por essa razão, todos os cidadãos devem ter acesso aos níveis mais avançados de ensino, independente da sua condição econômica.

Distinto das propostas anteriores, as quais procuram solucionar os problemas educacionais de modo mais pontual, o *Manifesto* evidencia a necessidade de se pensar a educação no Brasil a longo prazo, como um projeto político e pedagógico de Estado e não como uma proposta vinculada à vontade e ao interesse político de cada governante. Desse modo, a instrução pública deveria atender às demandas pessoais dos indivíduos e da sociedade e não aos interesses das classes econômicas e políticas.

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um 'caráter biológico', com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. (MANIFESTO, 1932, p. 42).

Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única", que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. (AZEVEDO et al, 2010, p. 47).

Segundo Saviani (2017, p. 251), o *Manifesto* considera a educação, dentre todos os deveres do Estado, o mais importante e o que exige maior dedicação do poder público, caso contrário as novas gerações e o futuro do país ficam comprometidos. Todavia, a elite e a própria igreja católica, mantenedoras de institutos particulares de ensino, reagem e o *Manifesto*, até porque não tinha força de lei, não é posto em prática.

O governo Vargas não assumiu por inteiro e explicitamente as posições de uma das correntes apontadas, mas mostrou inclinação pela corrente católica, sobretudo na medida em que o sistema político se fechava. O maior inspirador de Capanema no Ministério da Educação, além de Francisco Campos, foi o então intelectual conservador católico Alceu de Amoroso Lima, conhecido pelo pseudônimo de Tristão de Ataíde. Dentre os reformadores liberais, apenas Lourenço Filho manteve posto de mando, enquanto os demais foram marginalizados ou até mesmo perseguidos, como foi o caso de Anísio Teixeira. (FAUSTO, 2010, p. 340).

Somente com a promulgação da Constituição de 1934, em seu Título V, Capítulo II, o texto é parcialmente adotado; o ensino religioso, embora facultativo e de acordo com a confissão religiosa do aluno, permanece como conteúdo curricular. O texto constitucional, em seu artigo quinto, inciso XIV, encarrega a União do dever privativo de “traçar as diretrizes da

educação nacional” e o capítulo destinado à educação prevê a existência de escolas particulares e a gratuidade do ensino ulterior ao primário como tendência e não obrigação, determinações contrárias ao *Manifesto*; o ensino primário torna-se obrigatório e gratuito.

Entretanto, a 10 de novembro de 1937, depois de um golpe militar, Getúlio Vargas inicia o período ditatorial conhecido como Estado Novo (FAUSTO, 2010, p. 364) sob o pretexto de unificar o país contra os comunistas, incluindo os escolanovistas, os quais haviam sido acusados pela igreja católica de pertencerem ao movimento. Em decorrência do golpe, o governo federal outorga nova Carta Constitucional por meio da qual muitas conquistas alcançadas pela Constituição de 1934 como, por exemplo, a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação, idealizado pelos signatários do *Manifesto* de 32, são revogadas; o governo federal responsabiliza-se por “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional”⁹; o ensino primário continua obrigatório e gratuito, porém “a gratuidade não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, [é] exigida aos que não [alegam], ou notoriamente não [podem] alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (BRASIL, 1937).

Ao poder público (federal, estadual e municipal) cabe garantir a educação gratuita àqueles destituídos dos recursos necessários “à educação em escolas particulares”, devendo, os menos favorecidos, receber uma “educação adequada as suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”, por isso, “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (BRASIL, 1937). Nessa linha de raciocínio fica estabelecido ao Governo Federal o dever de fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa dos entes federados, assim como os particulares¹⁰.

O setor industrial é obrigado a criar *escolas de aprendizes* para os filhos dos operários em uma clara demonstração de que os filhos dos trabalhadores devem ter acesso a um ensino profissionalizante. O artigo 132 da Carta Constitucional de 1937 determina a criação de instituições cuja finalidade é “organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação” (BRASIL, 1937). Sem dúvida, essas medidas contrariam os ideais dos *escolanovistas*. A educação, de acordo com a nova Constituição, deixa de ser o instrumento público para a instrução dos indivíduos das classes menos favorecidas - “até onde o permitam as suas

⁹ Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937, Artigo 15, Inciso IX.

¹⁰ Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937, Artigos 128 a 134.

aptidões naturais, independente de razões e ordem econômica e social” - para atender às forças políticas e econômicas em sua necessidade de formar mão de obra para um país em processo de industrialização. A tabela abaixo evidencia a evolução da importância da instrução profissional no Brasil entre os anos de 1936 a 1950.

Tabela 1: Taxa de crescimento do número de escolas e matrículas entre os anos de 1936 a 1950								
Ano	Unidades Escolares							
	Ensino Industrial	Total de matrículas	Ensino Comercial	Total de matrículas	Ensino Primário	Total de matrículas	Ensino Secundário	Total de matrículas
1936	154	14 541	534	31 665	35.561	2 749 090	552	107 649
1937	157	13 928	543	35 678	38.829	2 910 441	629	123 59
1938	153	14 540	569	40 537	39.649	3 108176	717	143 289
1939	148	15 747	559	45 932	40.418	3 205 753	782	155 588
1940	159	16 978	616	52 4.54	41.670	3 302 857	821	170 057
1941	164	16 223	640	58 826	43.134	3 347 642	844	182 260
1942	196	17 393	721	67 672	43.752	3 336 225	886	199 435
1943	1.190	59 452	801	79 433	43.433	3 313 184	1.304	211 246
1944	1.275	61 208	1.050	97 108	42.977	3 377 151	1.241	233 223
1945	1.349	65 492	1.102	90 768	44.039	3 496 104	1.291	246 070
1946	1.493	74 133	1.123	90768	46.315	3 704 210	1.365	282179
1947	1.810	88 198	1.071	91 802	58.502	4 336 437	1.524	313 101
1948	2.055	95 016	887	91 785	66.885	4 794 823	1.663	335 882
1949	2.104	99 054	879	88 082	72.128	4 951 368	1.789	365 851
1950	2.340	110 070	846	83 110	78.340	5 175 887	1.993	389 762
Taxa de crescimento no número de escolas e matrículas	1.419%	657%	58%	163%	120%	88%	261%	262%

Fonte: Anuários Estatístico do Brasil. 1947, 1949, 1951, 1953. Responsabilidade do autor da pesquisa.

Percebe-se, pelos números apresentados, a ênfase no ensino industrial. Em quinze anos, há um aumento no número de estabelecimentos de ensino primário de 120%, enquanto, no mesmo período, o industrial alcança um índice de 1.419%. As matrículas no ensino industrial saltam de 14.541, em 1936, para 110.070, em 1950, ou seja, um aumento de 657% no período; no ensino primário, o índice fica próximo de 88%. No secundário, os números apontam para um aumento tanto em unidades escolares quanto em matrículas, mas isso representa, em números reais, um aumento pouco expressivo, uma vez que em 1936 as matrículas no Ensino Médio representavam 3,6% do total de matrículas efetuadas e em 1950, esse nível de escolaridade recebe 6,4% dos alunos, ou seja, um aumento, em 15 anos, de apenas 2,8%. Ao analisarmos os números entre os anos de 1942 e 1943, ano da criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), os índices são ainda mais esclarecedores. Em apenas um ano, o número de escolas destinadas ao ensino industrial teve um aumento de 604%, enquanto o número das destinadas ao ensino primário sofreu uma queda de 6,7%.

Esses números materializam o ideário da Carta de 1937: um ensino profissionalizante para as camadas menos favorecidas.

Imposta pelo Estado Novo, a Carta Constitucional de 1937 atenuou o dever do Estado como educador, instituindo-o como subsidiário, para preencher lacunas ou deficiências da educação particular. Em vez de consolidar o ensino público e gratuito como tarefa do Estado, a Carta de 1937 reforçou o dualismo educacional que provê os ricos com escolas particulares e públicas de ensino propedêutico e confere aos pobres a condição de usufruir da escola pública optando pelo ensino profissionalizante. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 146).

Nesse contexto de desenvolvimento industrial, a partir de 1942, outra reforma educacional, conhecida como Reforma Capanema, regulamenta o ensino secundário e industrial do Brasil. Se o artigo 129 da Constituição de 1937 estabelece o ensino pré-vocacional profissional como destino das classes menos favorecidas, agora, com as novas Leis Orgânicas do Ensino, estrutura-se definitivamente o profissionalizante às camadas populares. O SENAI é criado em 1942 e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – em 1946. O Ensino primário só é organizado em nível nacional pelo Decreto 8.529 de 02 de janeiro de 1946 pelo Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, mas continuou sob responsabilidade dos estados e municípios, prática recorrente desde 1834.

De acordo com Fausto (2010),

É significativo observar que o crescente interesse do governo Vargas em promover a industrialização do país, a partir de 1937, refletiu-se no campo educacional. Embora o ministro Capanema tenha promovido uma reforma do ensino secundário, sua maior preocupação se concentrou em organizar o ensino industrial. Um decreto-lei de janeiro de 1942 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, com o objetivo de preparar mão de obra fabril qualificada. (FAUSTO, 2010, p. 367).

Enquanto o decreto-lei de Capanema número 4.244 de 9 de abril de 1942, o qual organiza o ensino secundário, objetiva “dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial”, o decreto 8.529 de 1946, de Raul Leitão Cunha, estabelece como fim do ensino primário a elevação do “nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho”. Por esses decretos, fica evidente o caráter propedêutico do ensino secundário destinado aos que, concluindo o ensino primário, alcançariam o próximo nível “em termos de metódica progressão”. Além disso, o decreto de Capanema impõe ao candidato ao ensino secundário a necessidade de comprovar, “em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários”, tendo “recebido satisfatória educação primária”. Essas exigências legais são cumpridas por um público relativamente

pequeno, visto a complexibilidade dos exames de admissão inviabilizar o acesso dos sem “aptidão intelectual” ao ensino secundário e, conseqüentemente, ao superior.

Após a queda do Estado Novo, em 1946, é promulgada nova Constituição a qual, livre dos ditames da era Vargas, procura reestabelecer, pelos menos em partes, o compromisso com o processo democrático. Em relação à educação, desaparece, do novo texto constitucional, a referência ao ensino “pré-vocacional profissional” direcionado às camadas menos favorecidas; o ensino primário oficial continua obrigatório e gratuito a todos e o “ensino oficial ulterior ao primário” é gratuito àqueles com insuficiência de recursos. Porém, mesmo com certa democratização, o acesso ao ensino secundário permanece como privilégio da elite, pois, vinculado ao ensino primário, só quem consegue terminar esse primeiro nível pode frequentar o próximo, mediante exames de admissão. Para Nunes (2000, p. 45), referindo-se aos estudos de Spósito, (1984, p. 64-65),

O exame de admissão mobilizava os estudantes, seus pais e irmãos. Obter a aprovação nas provas tinha uma importância equivalente à aprovação nos exames vestibulares ao ensino superior.

Era uma espécie de senha para a ascensão social. A seletividade do ensino secundário era agravada por esse exame, pois cada escola secundária organizava seus programas e não os divulgava, de modo que os candidatos e suas famílias não sabiam se o nível de exigência das provas acompanharia o nível do conteúdo da quarta série das escolas primárias. O fracasso nos exames era praticamente inevitável, o que acarretou a disseminação dos cursos de admissão organizados por particulares, mantidos à custa de altas taxas e dificultando condições às populações mais pobres de participar do processo seletivo. (NUNES, 2000, p.45).

A partir de 1948, em atendimento a um dispositivo constitucional, Clemente Mariani, ministro da Educação do governo Dutra, encaminha à Câmara Federal o anteprojeto do executivo que ficaria conhecido mais tarde como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 1958, no entanto, Carlos Lacerda apresenta um texto substitutivo por meio do qual defende os interesses das escolas particulares. Para Darcy Ribeiro, a proposta de Lacerda é hostil à escola pública, visto não querer reformá-la, mas substituí-la por escolas particulares.

Aprovado somente em 1961, o anteprojeto passou por 13 anos de discussão e demorou, desde a concepção inicial pelos Pioneiros da Educação Nova, cerca de 29 anos para ser concluído e, embora o texto final tenha assimilado muito do Manifesto de 1932, na prática, o dispositivo legal que assegurava o acesso gratuito à educação primária e, conseqüentemente aos níveis superiores, não é respeitado. A tabela a seguir apresenta o número de matrículas na educação primária um pouco antes e logo depois de a LDB 4.024/61 ser aprovada.

Tabela 2: Comparativo do total de matrículas, aprovação e reprovação no Ensino Primário entre os anos 1959 a 1962				
Ano: 1959	Escolas federais	Escolas estaduais	Escolas municipais	Escolas particulares
Total de matrículas	25.549	3.486.087	1.846.165	749.498
Total de aprovação	13.241	2.227.084	1.012.119	555.146
Total reprovação	12.308	1.258.983	834.046	194.352
Taxa de reprovação	48%	36%	45%	25%

Ano: 1960	Escolas federais	Escolas estaduais	Escolas municipais	Escolas particulares
Total de matrículas	33.871	4.699.644	1.863.809	860.878
Total de aprovação	15.928	2.586.199	893.226	583.846
Total reprovação	17.943	2.113.445	970.583	277.032
Taxa de reprovação	53%	45%	52%	32%

Ano: 1961	Escolas federais	Escolas estaduais	Escolas municipais	Escolas particulares
Total de matrícula	40.174	5.007.816	1.877.332	874.410
Total de aprovação	17.958	2.835.284	911.326	606.525
Total de reprovação	22.216	2.172.532	966.006	267.885
Taxa de reprovação	55%	43%	51%	30%

Ano: 1962	Escolas federais	Escolas estaduais	Escolas municipais	Escolas particulares
Total de matrícula	37.860	5.439.161	2.064.773	994.029
Total de aprovação	19.914	3.195.686	990.900	685.303
Total de reprovação	17.946	2.243.475	1.073.873	308.726
Taxa de reprovação	47%	41%	52%	31%

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, anos 1961, 1962, 1963, 1964. Responsabilidade do autor da pesquisa.

Por esses dados numéricos, evidencia-se o caráter excludente do ensino primário. Embora a Constituição Federal de 1946 garanta o acesso gratuito e obrigatório a esse nível de escolaridade, a taxa de reprovação dos alunos reflete o grau de seletividade da escola primária. O aparente aumento no número de matrículas entre o quadriênio 59/62 não significa necessariamente uma expansão da escola primária, visto, neste cálculo, a necessidade de se considerar o número de alunos retidos no ano anterior, os quais são, provavelmente, rematriculados no ano seguinte na mesma série. Assim, o total de matrículas do ano subsequente representa a soma dos ingressantes e dos reprovados. Nesse sentido, o aumento das matrículas do ano seguinte é, também, reflexo da elevada taxa de reprovação do ano anterior. E esse alto índice de reprovação, somado às condições gerais da população pobre, reduz o acesso ao ensino posterior.

Segundo Nunes, 2000, p. 48,

Em 1957, de 100 alunos que frequentavam o nível primário apenas 14 chegavam ao nível subsequente e, dentre esses, apenas 1% dos indivíduos era proveniente das classes populares, que correspondiam a mais de 50% da população brasileira. As regiões nordeste e sul apresentavam taxas baixas de ingresso no ensino secundário e as regiões norte e centro-oeste, taxas baixíssimas. (NUNES, 2000, p. 48).

O caótico quadro educacional brasileiro desse período é agravado pelo artigo 18 da lei 4.024/61 (LDB), o qual torna ainda mais elitizado o ensino secundário e superior. De acordo com esse artigo, os estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior não podem aceitar a matrícula de alunos reprovados “mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas”. Tudo isso, somado ao artigo 36 da mesma lei, o qual estabelece que “o ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária”, inviabiliza, definitivamente, o ensino posterior ao primário às classes menos favorecidas.

Com um índice de aproximadamente 50% de reprovação no ensino primário, a LDB sancionada em 1961 é letra morta. Depois de aprovado o texto final, a Lei 4.024/61 tem, em 1967 e 1968, seu conteúdo revisado, respectivamente, com a criação do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e com a reforma do Ensino Superior. Em 1971, o texto é revogado e uma nova Lei de Diretrizes Educacionais, de número 5.692, é promulgada.

A educação tem por prioridade, mais uma vez, a formação de “especialistas” aptos às funções provenientes da emergente industrialização do país. Por ocasião da nova LDB, o Brasil chega a propor o ensino profissionalizante compulsório: No artigo quinto, alínea *a*, o texto legal estabelece que “a parte de formação especial do currículo” deve privilegiar a “sondagem de aptidões” e a “iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e a habilitação profissional, no ensino de 2º grau”; na alínea *b* do mesmo artigo, verifica-se a obrigatoriedade de a parte diversificada do currículo estar “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional”. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 idealiza um ensino voltado à qualificação de mão de obra, como é possível confirmar em seu artigo primeiro: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. E, embora seja possível perceber uma ampliação na oferta de vagas, para Libâneo; Oliveira e Toschi (2008), isso ocorre

pela redução da jornada escolar, pelo aumento do número de turnos, pela multiplicação de classes multisseriadas e unidocentes, pelo achatamento dos salários dos professores e pela absorção de professores leigos. [Além disso], o trabalho precoce e o empobrecimento da população, aliados às condições precárias de oferecimento de

ensino, levaram à baixa qualidade do processo, com altos índices de reprovação. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 144).

De acordo com os pesquisadores, esse aumento quantitativo de vagas não foi acompanhado pela melhora na educação, mas

ao contrário, a expansão da oferta de vagas, nos diversos níveis de ensino, teve como consequência o comprometimento da qualidade dos serviços prestados, em razão da crescente degradação das condições de exercício do magistério e da desvalorização do professor. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 144).

Ainda em relação ao Artigo 1º da LDB 5.692/71, chama-nos a atenção outro aspecto geral da lei: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização [...] e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Se, como vimos, os ensinos de primeiro e segundo graus pautam-se, primordialmente, na qualificação profissional, a fixação desses objetivos não é um pormenor a ser desprezado. Nessa estrutura educacional altamente elitizada, parece-nos suficiente, para a “autorrealização” e “exercício da cidadania” da camada popular, possuir um trabalho qualquer.

Roberto Campos, apoiador do golpe militar de 1964 e ministro do planejamento do governo ditatorial, defende um ensino médio de caráter final, ou seja, não propedêutico. Nas suas palavras:

O que se deveria ter debatido muito mais a fundo, é o problema mais grave do ensino médio. Este sim devia revestir-se de aspectos financeiros, diferentes daqueles do ensino universitário. É que, a educação secundária, num país subdesenvolvido, deve atender à educação de massa, enquanto o ensino universitário, fatalmente, terá que continuar um ensino de elite. Donde a necessidade de se reformular toda a estrutura financeira do sistema educacional médio, que entre nós, paradoxalmente, é quase totalmente pago, quando deveria ser, pelo menos, objeto de bolsas generosas e gratuitas, a fim de se disseminar, muito mais um instrumental de educação secundária, que para a grande massa da população deve ser o valor terminal.

A educação secundária de tipo propriamente humanista devia, a meu ver, ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável de que apenas uma minoria, filtrada no ensino secundário ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como uma formação final. (CAMPOS, apud NASCIMENTO E SILVA, 1969, p. 160).

Observa-se, na análise do ministro, uma clara alusão a um sistema educacional de caráter elitista, o qual encontra, na Carta de 1967, as bases legais sobre as quais se estrutura. De acordo com o texto constitucional, a educação pública obrigatória fica restrita aos cidadãos de sete a 14 anos, sendo, o ensino “ulterior” (médio e superior) gratuito somente àqueles que provassem “falta ou insuficiência de recursos, cabendo ao Poder Público substituir “o regime

de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigindo o posterior reembolso no caso de grau superior”. (BRASIL, 1967).

Essa medida, impeditiva de acesso à instrução pública secundária e superior, torna ainda mais distante a aspiração popular por uma educação posterior à primária; a exigência futura de reembolso, pelos estudantes, aos cofres públicos dos valores “cedidos” pelo Estado, afasta, definitivamente, a camada pobre do ensino universitário. Longe de investir na escola pública, o governo do período terceiriza a educação, concedendo à iniciativa privada bolsas de estudo bancadas pelo erário.

Todavia, o desenvolvimento industrial do país pede um trabalhador mais formado, por isso, o acesso ao ensino secundário deixa, a partir da lei 5.692/71, de exigir os exames de admissão, bastando a conclusão do ensino de 1º grau, ou de estudos equivalentes, para ingresso no ensino de 2º grau (BRASIL, 1971). Porém, essa lei, para atender às necessidades econômicas da época, estabelece um ensino médio tecnicista. Antes, destino quase exclusivo da elite, o ensino médio deixa seu caráter de acesso ao ensino superior para instruir, agora, os jovens pobres para o mercado de trabalho. Se as reformas anteriores priorizam o ensino secundário porque voltado a uma elite ansiosa pelo superior, as promovidas pelas Leis 4.024/61 e 5.692/71 transformam o ensino secundário em profissionalizante, visto, agora, parte da população mais pobre ter acesso a esse nível de escolaridade. De fato, como a classe trabalhadora chega ao ensino médio, este, para adequar-se ao novo público, torna-se profissionalizante. Ou seja, enquanto é frequentado pelos filhos da elite, o ensino médio é porta de entrada para o superior, mas torna-se profissionalizante quando o filho do pobre chega. O ensino médio transforma-se, logo, em etapa final de escolarização para muitos jovens os quais, ao saírem da escola média com uma habilitação profissional capaz de inseri-los no mercado de trabalho, têm “furtadas” suas chances de ingresso no ensino superior.

No início dos anos de 1980, o avanço tecnológico, responsável, enquanto fator econômico, por alterações na organização do trabalho, impõe uma reordenação das diretrizes educacionais. A Lei 7.044/82 acaba com a profissionalização compulsória imposta pela LDB 5.692/71; o fortalecimento da sociedade civil, a partir da segunda metade da década de 1980, amplia o acesso à educação básica; o Ensino Médio se expande e o mercado exige um trabalhador mais qualificado; para além da formação profissional, da capacidade em operar o processo de produção e controlar máquinas pesadas, a sociedade pós-industrial exige a preparação do indivíduo para o trabalho científico.

Em 1985, a redemocratização do país é marcada pela eleição indireta de Tancredo Neves, primeiro presidente civil depois do golpe de 64. Tendo este morrido antes de tomar

posse, José Sarney assume a presidência e promulga, em 1988, outra Carta Constitucional. Pelo texto aprovado, a educação torna-se um direito social e subjetivo de todo cidadão brasileiro, cabendo ao Estado garantir o cumprimento deste direito. Entretanto, mesmo após a Constituição de 1988, o ensino brasileiro continua vinculado, em determinado sentido, à LDB de 1971, alterada pela lei 7.044/82, o que mantém uma orientação elitista para a educação. A mudança só vem em 1996 quando a LDB 9.394 revoga as disposições da legislação anterior.

Entretanto, de acordo com Libâneo, Oliveira, Toschi (2008, p. 163-164), a política educacional adotada no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o qual teve um único ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, economista à frente da Educação, “seguiu a cartilha de organismos internacionais, como o Banco Mundial”. Essa política neoliberal “teve início com um elenco amplo de ações, porém sem aumento de recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento do ensino”, mesmo porque, o neoliberalismo, cujas ideias remontam à Adam Smith (1723-1790), defende a livre concorrência da iniciativa privada, incluindo as escolas, as quais devem ser conduzidas pelas leis do mercado.

Além disso, em 12 de setembro de 1996, três meses antes de a LDB 9.394 ser sancionada, a Mesa da Câmara dos Deputados e dos Senado Federal promulgam a Emenda Constitucional nº 14 a qual dá nova redação aos artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Pela Constituição de 1988, o Estado deve assegurar a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. O texto de 1996 redefine o papel do Estado ao estabelecer “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Observa-se, pelo texto da Emenda número 14, um retorno à priorização do ensino fundamental, uma vez que é eliminada a “obrigatoriedade” de o Estado oferecer o Ensino Médio, o qual torna-se responsabilidade dos estados e do distrito federal, assim como o ocorrido com o ensino primário em 1834. O governo federal assume um posicionamento secundário em relação ao financiamento da educação básica: “§ 3º A União complementarará os recursos dos Fundos a que se refere o § 1º, sempre que, em cada Estado e no Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente”. (EC, 14/96).

Em 1996, a Lei 9.394 orienta a escola de Educação Básica a estabelecer suas diretrizes atreladas às necessidades da formação de um indivíduo apto à vida social. A escola deixa de ser um ambiente voltado à profissionalização do aluno e volta-se, pelo menos teoricamente, à formação humana do indivíduo dentro das dimensões política, social e ética: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade

humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

Para Cury (2002, p. 182),

do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico (CURY, 2002, p. 182).

Porém, mesmo o ensino médio tendo “uma finalidade em si”, a LDB de 1996 traz um ranço histórico ao recuperar a expressão “qualificação para o trabalho” presente na lei 5.692/71, a qual tinha sido substituída pela lei 7.044/82 por “preparação para o trabalho”. Vê-se, portanto, um retorno ao velho paradigma, segundo o qual a educação básica (ensino fundamental e médio) deve, de alguma forma, atrelar-se ao ensino profissional. Esse conceito retornará, como veremos, na gestão do governo Temer, mas, por ora, devido a sutil, mas importante diferença entre as duas expressões, nos deteremos na análise dos dois possíveis significados.

Entende-se por “preparação” o ato preliminar por meio do qual um indivíduo é instrumentalizado, preparado para a realização de uma ação futura de modo genérico, amplo, uma formação de caráter geral; “qualificação”, no entanto, nos remete à ideia de especificidade, isto é, uma qualidade particular, “um conjunto de aptidões e habilidades que tornam alguém qualificado à realização de um trabalho¹¹” específico. Desse modo, o estar “preparado” abre espaço para o conceito de flexibilização em que o aluno é formado para atuar na sociedade não como profissional qualificado, mas como alguém apto a futura qualificação. Atenta-se para o fato de que a ideia de qualificar o aluno para o trabalho também está presente no artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

Como se vê, o texto constitucional alude a uma educação básica de caráter preparatório ao “exercício da cidadania” ao mesmo tempo em que evidencia seu papel de qualificar o aluno para o trabalho, função típica do ensino profissionalizante. De modo a amenizar um conceito

¹¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011. p. 705 e 726

aqui já discutido, de acordo com o qual para ser um cidadão basta ter um trabalho qualquer, a LDB 9.394/96, em sua seção número IV, Artigo 35, inciso III, estabelece como princípio norteador para o Ensino Médio “o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Contudo, a alteração feita pela lei 13.415/17 determina, artigo 36, que o currículo do Ensino Médio deve ser composto por *itinerários formativos*, organizados por diferentes arranjos curriculares a depender do contexto local e das possibilidades do sistema, incluindo a formação técnica e profissional. Recupera-se, assim, o ensino profissionalizante.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), reafirmam a concepção de um ensino médio voltado ao desenvolvimento da capacidade de pesquisar e aprender para a vida.

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (DCN, 2013, p. 170).

No geral, é possível perceber, pela leitura do fragmento acima, a intenção em organizar o sistema educacional de modo a emancipar o indivíduo, muito embora, expressões como “apropriação do conhecimento” nos remete a uma fórmula já bastante gasta. A ação emancipatória, no contexto atual, requer muito mais de uma simples “apropriação”, visto o mundo contemporâneo exigir um indivíduo com condições de participar, ele próprio, da construção desse conhecimento. Além do mais, “o desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento” e “das relações sociais e produtivas” nos leva ao tecnicismo dos anos anteriores quando a escola, por meio de métodos formativos, qualificava os alunos para o mercado de trabalho.

Em 2006, sob a vigência do governo Luis Inácio Lula da Silva, as mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal promulgam a Emenda Constitucional 53. Uma das principais alterações foi a criação do FUNDEB, em substituição ao FUNDEF, fundo contábil ligado apenas ao ensino fundamental. Pela nova lei, toda a educação básica, incluindo a educação infantil e o ensino médio ganham amparo legal. Em 2009, outra Emenda Constitucional de número 59 torna, pela primeira vez, o ensino médio obrigatório e gratuito a todos os brasileiros, sendo, seus alunos atendidos por programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. No Ensino Superior, o Programa Universidade para Todos, Prouni, amplia as vagas e oferece bolsas de estudos para alunos carentes em

Instituições de ensino superior particulares. Contudo, com a criação de novas universidades federais e institutos de educação, ciência e tecnologia, instituídos pela Lei 11.892/08, o profissionalizante também é amplamente difundido.

Tendo terminado os dois mandatos de Lula, Dilma Russef assume, em 2011, a presidência da república incumbida de fortalecer e aprimorar as políticas educacionais de seu antecessor. A Lei 12.513 cria o PRONATEC, programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego, e amplia a oferta de cursos de educação profissional em todo o país; a Lei 12.711 de 2012, garante cotas e subcotas no ensino superior aos candidatos que cursam todo o ensino médio em escolas públicas e ensino técnico de nível médio a quem faz o fundamental exclusivamente em escolas públicas.

Um processo de *Impeachment* conduz o vice-presidente, Michel Temer, ao poder, o qual, em 2017, altera significativamente o Ensino Médio ao introduzir o conceito dos “*itinerários formativos*”, um conjunto flexível de disciplinas a serem cursadas de acordo com a aptidão dos alunos ou as possibilidades do sistema. Também modifica o *status* de “disciplina” de alguns componentes curriculares para “estudos e práticas” e flexibiliza a contratação de pessoal sem graduação para atuar, aparentemente, no ensino profissional – o notório saber. Na prática, observa-se certo retrocesso na estrutura do ensino médio visto o ensino profissionalizante empurrar os jovens mais pobres, como já visto em outros momentos, para um mercado voltado, na maior parte, às necessidades do comércio e da indústria, enquanto os mais ricos permanecem com um ensino médio propedêutico.

Os *itinerários formativos*, organizados conforme as necessidades do contexto local, são, sem dúvida, a materialização dos princípios constitucionais de 1988, os quais conduzem a educação rumo à “qualificação para o trabalho”. Além disso, caso o sistema não possa oferecê-los, não será obrigado a fazê-lo ou o fará parcialmente. Em determinado sentido, a reforma promovida pela lei 13.415/17 coaduna-se com o artigo 205 da carta constitucional vigente. O Ensino Médio volta a ter o dualismo propedêutico/profissionalizante com uma forte tendência a conceber a educação para a classe mais pobre como uma realidade prática e objetiva.

Ao analisarmos o parágrafo 8º do artigo 35-A da atual LDB, alterada pela lei do Novo Ensino Médio, vemos a intenção por trás do texto:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. (BRASIL, 2017).

O texto final, com mais de 560 emendas parlamentares (RAVAZZOLLI, 2016, *online*), determina que 60% do currículo escolar seja organizado pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), sendo o restante, 40%, destinado a áreas específicas dependentes das “escolhas” dos estudantes e possibilidades do sistema. De acordo com o portal do MEC,

No centro das mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio está o currículo mais flexível. O modelo deixa de ter 13 disciplinas mandatórias e passa a contar com apenas 3. Os estudantes poderão optar por áreas do conhecimento e itinerários formativos, um dos quais é o de educação profissional e técnica. Além disso, o ensino médio passa a contar com maior carga horária, passando de quatro para cinco horas de aula por dia, em cinco anos, e para sete horas progressivamente. O objetivo é fazer com que o estudante conclua o ensino médio na idade adequada, com aprendizado de qualidade. Os estudantes poderão, por exemplo, montar seus currículos dentro de uma área de grande procura na atualidade em todo o mundo, que abarca ciências, tecnologias, matemática e engenharias, ou optar pelo campo da economia criativa, em que será possível **aglutinar disciplinas como literatura**, códigos de linguagem com arte, história e filosofia. (BRASIL, 2017, *online*). Destaque nosso.

Ainda para o Ministério da Educação,

A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Por exemplo, a área de ciências humanas compreende história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, *on line*).

O discurso do MEC expressa o objetivo do Novo Ensino Médio: garantir uma educação popular adequada às necessidades da produção moderna. Este modelo, como visto, perpetua o dualismo educacional e tem sua base histórica alicerçada já nos colégios da Companhia de Jesus, quando, para os jesuítas, os nativos deveriam ser instruídos de acordo com suas “aptidões”.

Desse modo, da *Ratio Studiorum* à lei 13.415 da era Temer vemos um sistema de ensino precário sendo constantemente substituído por outro tão ruim quanto o anterior. Na ânsia de “solucionar” o problema, os governos seguem revogando e homologando leis; a legislação que surge, tão volátil quanto a antecedente, fica aguardando a próxima, também com vida curta. Nesse caso, o Estado ignora o fato de a concretização do preconizado pela lei, isto é, “a formação integral do aluno” não depende unicamente desta ou daquela disciplina ou de

itinerários formativos, tão pouco de ensino profissional ou aumento de carga horária. Há de se pensar, também, nos recursos financeiros a serem aplicados no sistema educacional e na formação de profissionais para atuarem nas escolas.

Ao compararmos as já revogadas reformas educacionais brasileiras às atuais, podemos observar o forte vínculo com as demandas do mercado produtivo. Cientes dos impactos do avanço tecnológico sobre a sociedade, sabemos da necessidade da oferta de uma educação adequada ao contexto socio-histórico, porém, a escola não pode ser causa e consequência de injustiças sociais. Em uma sociedade democrática, o conhecimento deve ser a base sobre a qual se alicerça o direito à igualdade de oportunidades e a participação de todos nas mais diversas dimensões sociais da vida moderna; a democracia começa com o direito à educação de qualidade para todos. A escola básica precisa, portanto, responsabilizar-se por um nível de instrução que prepare os alunos para escolhas pessoais e não direcionadas pelos interesses imediatos da escola ou do mercado produtivo. Uma sociedade democrática não pode conceber um sistema educacional elitista por meio do qual à grande massa de marginalizados restam os *itinerários formativos*.

Ao retirar a educação das mãos dos jesuítas, os quais a usam para manutenção dos seus interesses, o marquês de Pombal idealiza um sistema educacional financiado pelo Estado para atender às necessidades do próprio Estado; hoje, depois de tantas reformas, somos contemporâneos de um sistema forjado sobre os mesmos princípios, segundo os quais a escola pública ainda deve atender aos interesses econômicos, formando mão de obra para os donos dos meios de produção. E se os discursos voltados ao Ensino Médio mudaram com o tempo, provavelmente é porque mudou, também, o grupo de indivíduos que o frequenta.

A edição 2017 do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) divulgada em 2018 comprova nossa análise.

Porcentagem	Nível de Proficiência			Série/Ano
	Insuficiente	Básico	Adequado	
%	39,3	48,8	11,9	5º ano EF
%	60,5	36,6	2,9	9º ano EF
%	70,9	27,5	1,6	3º ano EM

Fonte: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Edição 2017. Responsabilidade do autor da pesquisa.

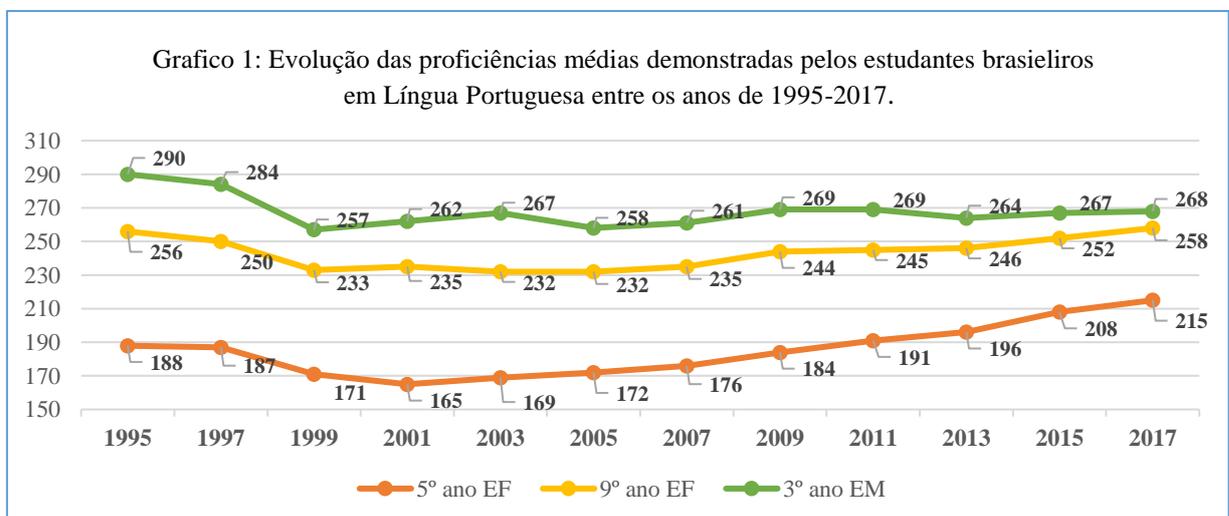
Mesmo depois de doze anos frequentando a escola somente 1,6% dos alunos dominam a língua portuguesa de modo adequado ao final da Educação Básica. Esses números retratam o caos da educação no Brasil. Ampliamos o número de escolas e de matrículas, reformamos a

educação básica, criamos leis, mas ainda temos 98,4% dos alunos deixando a escola sem proficiência leitora, sem, portanto, a formação cidadã plena como exigido pela lei. Esses números são lamentáveis, porém, mais lamentável é o que eles não nos mostram explicitamente: sem saber ler não se aprende história, geografia, filosofia, sociologia, arte, literatura e tantas outras disciplinas dependentes da leitura. Ainda somos onze milhões de analfabetos e um número ainda maior de analfabetos funcionais. No entanto, Rafael Lucchesi, em artigo publicado no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018, p. 99), defende que “um dos desafios do Brasil, neste momento, é oferecer a todos os brasileiros uma escola que dialogue com o universo profissional”, pois, “para 53% dos empresários brasileiros, a qualidade da mão de obra é o principal entrave ao aumento da competitividade”. Assim, explica:

Com a nova Lei nº 13.415/2017, o Brasil iniciou um processo para alinhar o sistema de Educação às melhores experiências internacionais, ao flexibilizar e diversificar o currículo regular. Outra modernização importante foi a possibilidade de o jovem optar pela formação técnica e profissional. Desde 2008, a maioria dos países desenvolvidos passou a investir em Educação Profissional como uma das maneiras de responder aos abalos do mercado de trabalho. [...].

Estamos diante da oportunidade de construir uma Educação aplicada, significativa e que coloque o estudante como protagonista do seu futuro, ao permitir que ele escolha o itinerário formativo que mais atenda aos seus anseios. O que falta ao País é eleger a Educação Profissional como agenda estratégica de nação. (LUCCHESI, 2018, p. 99).

Se, como mostram os números do gráfico abaixo, o nível de proficiência em língua portuguesa dos alunos do Ensino Médio caiu nos últimos anos, não seria hora de investir na Educação Básica no sentido de oferecer ao aluno uma escola capaz de, ao final do processo, formar um cidadão que saiba, no mínimo, ler com fluência a fim de dialogar com todas as esferas sociais, incluindo a profissional? Afinal, um bom leitor, porque ciente do seu papel na sociedade, sabe e pode fazer escolhas.



Fonte: INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – Edição 2017.

O gráfico de evolução dos níveis de proficiência revela o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa entre os anos de 1995 e 2017. No terceiro ano do Ensino Médio, por exemplo, o nível de proficiência em 1995 é de 290 pontos, mas recua para 268 em 2017. Isso mostra uma queda no desempenho dos alunos, ou seja, em 2017 os alunos saem da educação básica com um nível de proficiência menor ao dos alunos de vinte e dois anos atrás. O Ensino Médio, foco de constantes reformas para atender aos interesses da elite, público que o frequentava, hoje é cursado por cerca de seis milhões e meio de estudantes¹², dos quais 98,4% saem sem as competências e habilidades necessárias à plena compreensão da língua materna. De modo geral, podemos dizer que a educação no Brasil ainda é para poucos, embora, hoje, muitos frequentem a escola.

¹² INEP 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 22 ago. 2018.

3 LITERATURA! PARA QUEM?

No início do século XVI vemos nascer, em terras brasileiras (BOSI, 2006), os embriões do que mais tarde seria conhecido como literatura informativa sobre o Brasil, isto é, uma literatura cuja temática ocupa-se da descrição da colônia recém-descoberta à coroa portuguesa. A esses primeiros documentos, desprovidos, por assim dizer, do artifício literário, sobrevém, com a chegada dos missionários jesuítas em 1549, uma produção literária destinada, sobretudo, à catequização.

Nesses textos, a temática religiosa torna-se elemento de doutrinação, impondo aos nativos e aos primeiros colonos a fé católica e o modo de pensar e viver dos portugueses. Ligadas à cultura da época seiscentista, as manifestações literárias voltam-se à difusão de um ideal de homem subserviente a Deus, ou melhor, à igreja e à coroa. Nesse sentido, a arte literária é instrumento didático-pedagógico por meio do qual nativos e colonos são subjugados. José de Anchieta, por exemplo, subordina seus autos e poemas “à prática da catequese e da condução religiosa dos colonos”. (INFANTE, 2008, p. 138).

Esse cenário, em que a literatura é usada como pretexto à causa católica, mantém-se mais ou menos estável até o início dos anos de 1600 quando o desenvolvimento urbano da colônia, em especial da capital, Salvador, e o contato dos intelectuais brasileiros com o pensamento europeu, de base renascentista, propiciam uma reordenação das diretrizes culturais da colônia, possibilitando a maturação de um contexto histórico caracterizado, agora, pela presença, nas obras literárias, dos elementos da vida terrena.

Os princípios protestantes de Lutero e Calvino, opondo-se ao dogmatismo católico, influenciam a temática do texto literário e os autores se veem, inspirados por essas novas ideias, mas ainda presos à tradição, forçados a conciliar opostos. Nesse período, surgem textos caracterizados, sobretudo, “pela angústia de um ser humano atormentado por grandes dúvidas existenciais” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 161). Gregório de Matos (2012, p.10), por exemplo, assim escreve: “*eu sou, Senhor, a ovelha desgarrada, /cobrai-a; e não queirais, pastor divino, /perder na vossa ovelha a vossa glória*”. Embora o elemento religioso ainda se faça presente, este não é mais objeto de adoração aos moldes dos poemas de Anchieta: “*Em Deus, meu criador, /está todo meu bem/e esperança, / meu gosto e meu amor e bem-aventurança. /Quem serve a tal Senhor/não faz mudança*”. (ANCHIETA, 1999, p. 137).

O confronto teocêntrico/antropocêntrico faz o poeta barroco, ao colocar-se como “ovelha desgarrada”, julgar ser responsabilidade do Criador reencontrá-lo, caso contrário o próprio Deus sofrerá as consequências, pois perderá, no poeta, toda a glória. Também Vieira (1655,

online), jesuíta defensor fervoroso da causa indígena, em seu *Sermão do Bom Ladrão* ironiza o poder da classe dominante ao dizer que “*o roubar pouco é culpa, o roubar muito é grandeza: o roubar com pouco poder faz os piratas, o roubar com muito, os Alexandres*”. Observa-se, desse modo, embora sacerdote da igreja católica, um homem disposto ao enfrentamento do poder constituído. E, apesar de escrito no século XVII, esse discurso reflete o contexto brasileiro atual, incapaz de tratar a todos como iguais.

Contudo, ainda que se perceba uma mudança temática, decorrente da nova configuração cultural, o rebuscamento artístico do Barroco, o jogo de palavras e de ideias e a exploração excessiva de metáforas, antíteses e paradoxos deixam o texto praticamente inaccessível à maior parte dos colonos, os quais, analfabetos e alheios à técnica empregada pelos escritores, permanecem indiferentes à leitura. Nas palavras de Abaurre; Abaurre; Pontara (2010, p. 162) “a poesia barroca é escrita por poetas para poetas”, pois, “quanto mais elaborado o texto, maior a distinção conferida ao leitor capaz de compreendê-lo”.

Assim, se por um lado a literatura jesuítica é instrumento pedagógico usado para conversão dos gentios e colonos à fé católica, a poesia e a prosa barroca, mesmo questionando a filosofia vigente até então, não se fazem presentes na vida cotidiana do cidadão. A complexidade da linguagem, somada ao alto índice de analfabetismo, não permite à população alcançar o elevado nível de abstração dos textos. A literatura mantém-se, logo, inalcançável para o grande público.

Fortemente influenciada pela tensão entre a Reforma Protestante e a Contrarreforma, a estética barroca vê surgir na segunda metade do século XVIII um impulso filosófico orientado à racionalidade. O homem nascido nesse contexto é um indivíduo cuja consciência torna-se parâmetro para explicar o mundo. Pensadores como Descartes e Voltaire, assim como o matemático Isaac Newton, assumem um posicionamento racional por meio do qual o “obscurantismo” dos séculos XVI e XVII cede lugar ao Iluminismo.

Essa visão mais racional do mundo, no entanto, não representa alívio ao espírito humano, pois com o avanço científico e o frenesi proporcionado pela vida urbana, a experiência idílica do campo se perde. Liberto da tradição religiosa medieval, cujo destino está à mercê dos desejos divinos, o homem torna-se responsável por suas escolhas. Sob essa perspectiva histórico-cultural, e influenciados pelas ideias de Rousseau, segundo o qual a cidade moderna corrompe o homem, os poetas voltam-se à vida simples do campo não só na tentativa de solucionar os problemas do cotidiano, mas, principalmente, buscando fugir deles. De acordo com Antonio Candido,

A poesia pastoral, como *tema*, talvez esteja vinculada ao desenvolvimento da cultura urbana, que, opondo as linhas artificiais da cidade à paisagem natural, transforma o campo num bem perdido, que encarna facilmente os sentimentos de frustração. Os desajustamentos da convivência social se explicam pela perda da vida anterior, e o campo surge como cenário de uma perdida euforia. A sua evocação equilibra idealmente a angústia de viver, associada à vida presente, dando acesso aos mitos retrospectivos da idade de ouro. Em pleno prestígio da existência citadina os homens sonham com ele à maneira de uma felicidade passada, forjando a convenção da *naturalidade* como forma ideal de relação humana. (CANDIDO, 2000, p. 58).

Uma literatura com temática e linguagem menos complexas - porque livre do rebuscamento barroco - e o surgimento de uma pequena burguesia leitora, fruto da impressão em maior quantidade de algumas obras, permitem uma circulação um pouco maior, embora de modo restrito, da produção artística. Contudo, isso ainda não é suficiente para disseminar, em um país constituído por uma população analfabeta, o texto literário. Vale recordar as reformas educacionais do período as quais buscam a melhoria do ensino secundário e superior, níveis de escolaridade negados à população mais pobre e para quem permanecem as escolas de ler e escrever, insuficientes para a instrumentalização da massa à leitura literária, muito mais complexa se comparada à leitura das primeiras letras.

Desse modo, a literatura do arcadismo, embora adote a simplicidade pastoril como tema, permanece como privilégio para alguns poucos leitores, geralmente a elite. Negros, pobres e índios seguem analfabetos. No campo político, intelectuais como Claudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga, embora tenham integrado o movimento dos Inconfidentes, revoltando-se contra a exploração da colônia e contra os altos impostos exigidos pela metrópole, assim o fizeram mais em defesa dos próprios interesses em detrimento aos da população.

A análise a que a historiografia mais recente tem submetido o conteúdo ideológico da Inconfidência é, nesse ponto, inequívoca: zelosos de manter o fundamento jurídico da propriedade [...] os dissidentes de Vila Rica apenas se propunham evitar a sangria que nas finanças mineiras, já em crise, operaria a cobrança de impostos sobre o ouro (*a derrama*). Na medida em que impedir a execução desta importava em alterar o estatuto político, os Inconfidentes eram “revolucionários”, ou, do ponto de vista colonial, “sediciosos”. Cláudio Manuel da Costa, por exemplo, falava em “interesses da Capitania”, lesados pela administração lusa; para Alvarenga Peixoto, senhor de lavras no sul de Minas, os europeus estavam “chupando toda a substância da Colônia”; as “pessoas grandes” ou “alentadas” viam com apreensão a derrama, sentindo-se como o Coronel José Ayres, “poderoso com o senhorio que tem em mais de quarenta e tantas sesmarias,... acérrimo inimigo dos filhos de Portugal”. Em Tomás Antônio Gonzaga, colhe-se boa messe de profissões de fé proprietista, como o famoso “é bom ser dono” da Lira I...; do próprio Tiradentes sabe-se que não pretendia abolir a escravatura caso vingasse o levante, opinião partilhada pelos outros inconfidentes [...] (BOSI, 2006, p. 62).

No entanto, o movimento mineiro, embora sufocado, desperta um espírito nacional comprometido com a ideologia do final do século XVIII e início do XIX, cujos ideais imprimem

um desejo de renovação política. Alimentados pela crescente vida urbana e pelo desenvolvimento das ciências e do pensamento filosófico, a elite brasileira, em prol dos próprios interesses, abraça o ideário republicano na tentativa de tornar o país independente de Portugal. Mas essa efervescência toda não se reflete na instrução da população, a qual continua analfabeta na sua maior parte. Além disso, nas palavras de Alfredo Bosi (2006), nas primeiras décadas do século XIX não se produzem grandes obras artísticas.

Nos primeiros decênios do século XIX as fórmulas arcádicas servem de meio, cada vez menos adequado, para transmitir os desejos de autonomia que a inteligência brasileira já manifestava em diversos pontos da Colônia.

Seria curioso investigar o porquê de tanta má poesia durante esse período rico de mudanças econômicas e políticas na sociedade brasileira. A rigor, entre a *Glaura* de Silva Alvarenga e os *Primeiros Cantos* (1846) de Gonçalves Dias não veio à luz nenhuma obra que merecesse plenamente o título de poética. E mesmo que a data final fosse recuada para 1836, ano da publicação de *Suspiros Poéticos e Saudades* de Gonçalves de Magalhães, marco da literatura romântica, ainda assim teríamos três décadas e meia e certamente duas gerações de curtíssimo fôlego lírico. (BOSI, 2006, p. 85).

A explicação encontra-se, talvez, no próprio contexto histórico europeu. Dominada por forças napoleônicas, a Europa assiste à recusa de Portugal em aderir ao bloqueio continental imposto pela França, ocasionando o deslocamento da família real para o Brasil. O acesso da colônia brasileira à cultura europeia, a única valorizada em solo tupiniquim, é, em certo sentido, reduzida; as culturas negras e indígenas são excluídas das academias.¹³

Sabemos que parte da nossa elite cultural é formada em Portugal, país em que os intelectuais brasileiros entram em contato com os ideais europeus. No entanto, de acordo com os estudos do professor Fernando Taveira da Fonseca (1995), de 1776 a 1795 aproximadamente 347 brasileiros vão estudar em Coimbra, número reduzido a 197 no período de 1796 a 1815 – os vinte anos subsequentes. De 1806 a 1810, sob o domínio napoleônico, apenas 20 brasileiros

¹³ Embora Bosi (2006, p. 85) seja categórico a respeito do “curtíssimo fôlego lírico” desse período, devemos nos lembrar da existência de outras manifestações culturais, principalmente indígenas e africanas, presentes na “sociedade” brasileira, mas ignoradas pela visão eurocêntrica e branca da época. De acordo com Gilberto Freire (2003, p. 199) “a formação brasileira foi beneficiada pelo melhor da cultura negra da África, absorvendo elementos por assim dizer de elite”, mesmo assim menosprezada pelo colono, formado nos valores europeus, e pelo crítico, o qual foca a cultura branca europeizada. Nesse sentido, não devemos nos esquecer o fato de certos escravos, embora não instruídos em solo brasileiro, saberem ler e escrever. “O relatório do chefe de polícia da província da Bahia, por ocasião da revolta [dos Malês], o Dr. Francisco Gonçalves Martins, salienta o fato de quase todos os revoltosos saberem ler e escrever em caracteres desconhecidos. Caracteres que “se assemelham ao árabe”, acrescenta o bacharel, pasmado, naturalmente, de tanto manuscrito redigido por escravo. “Não se pode negar que havia um fim político nesses levantes; pois não cometiam roubos nem matavam seus senhores ocultamente.” É que nas senzalas da Bahia de 1835 havia talvez maior número de gente sabendo ler e escrever do que no alto das casas-grandes. Mal saíra a nação, vencidos apenas dez anos de vida independente, do estado de ignorância profunda em que a conservara a Coroa no século XVIII e princípios do XIX, quando “os mais simples conhecimentos elementares eram tão pouco espalhados que, não raro, ricos fazendeiros do interior encarregavam seus amigos do litoral de lhes arranjar um genro que em vez de quaisquer outros dotes apenas soubesse ler e escrever”. (FREIRE, 2003, p. 199).

matriculam-se na Universidade de Coimbra. A partir da queda de Napoleão, em 1815, o fluxo de brasileiros ao continente europeu aumenta significativamente. Entre os anos de 1816 e 1825, cerca de 265 estudantes brasileiros matriculam-se na Universidade portuguesa. Os números revelam uma gradativa diminuição no índice de viagens ao país europeu. Além disso, Portugal fica sobre o controle, de 1777 a 1792, de D. Maria, a qual restaura o poder da igreja católica, contrária aos ideais iluministas.

A instalação do curso superior no Brasil, proporcionada pela vinda da família real portuguesa e a dificuldade em ir à Europa napoleônica forçam a elite a estudar em solo brasileiro e em universidades recém-criadas, por isso mesmo sem tradição em educação superior; o ensino na colônia, até então, limita-se ao nível primário e secundário. Com um sistema educacional desestruturado, ausência de ideias “novas” vindas, sobretudo, da Europa e com o silenciamento da cultura local parece mesmo impossível surgir “grandes obras de grandes escritores”. Ademais,

a população era analfabeta, pobre e carente de tudo. Na cidade de São Paulo de 1818, já no governo de D. João VI, apenas 2,5% dos homens livres em idade escolar eram alfabetizados” A saúde era absurdamente precária. “Mesmo nos centros mais importantes da costa era impossível encontrar um médico que tivesse feito um curso regular”, conta Oliveira Lima, baseando-se nos relatos do comerciante inglês John Luccock, que a partir de 1808 viveu dez anos no Rio de Janeiro. “As operações mais fáceis costumavam ser praticadas pelos barbeiros sangradores e para as mais difíceis recorria-se a indivíduos mais presunçosos, porém no geral igualmente ignorantes de anatomia e patologia. (GOMES, 2007, p. 95).

No entanto, o afastamento político de Portugal, decorrente da independência em 1822, exige do Brasil a produção de uma cultura mais coerente com os ideais nacionalistas do, agora, império brasileiro. Após um período de escassa produção literária, como afirma Alfredo Bosi (2006), os intelectuais brasileiros, embora influenciados novamente pela Europa, dão um novo impulso a “nossa” cultura, procurando, por meio da natureza, valorizar não só a paisagem nacional, como também o índio brasileiro. “Livre” dos males provocados pela sociedade urbana, o índio é visto como um representante da nossa nacionalidade. Autores como Gonçalves de Magalhães, José de Alencar, Gonçalves Dias, entre outros, exploram a temática, alocando nosso índio em uma natureza paradisíaca, romântica e alegórica, a qual se contrapõe à natureza contemplativa dos arcades. Essa realidade contribui, desse modo, para a construção de uma identidade nacional forjada em valores europeus.

Mesmo tendo o Brasil como temática, Gonçalves de Magalhães, por exemplo, a explora fora do país. *Suspiros Poéticos e Saudades* (1836), marco do romantismo brasileiro, é publicado pela primeira vez em Paris, logo, fortemente influenciado pela cultura europeia. Essa influência

deve-se ao fato, de acordo com um jornal da época – *Jornal dos debates políticos e literários* – de a mocidade brasileira ser “forçada a ir mendigar nos paizes estrangeiros os elementos de algumas sciencias, que por mal ensinadas entre nós equivalem a uma quasi ausencia de principios¹⁴”.

Nesse esquema, ressalta-se o caráter seletivo da instrução pública brasileira.

Indubtavel é, que ha um genero de instrucção, a qual todos devem possuir, e que ha outra, que só compete á certos individuos. Os que são destinados ao trabalho do campo, ou á manipulação das Officinas não carecem ser instruidos no mesmo gráo como os que se destinão ao governo do Estado, ou á arte Militar, Mas até um certo ponto, considerável gráo de illustração póde estender-se á todas as classes; e a classe media da sociedade merece mais cultura do que aquella, que se há julgado necessaria nas mais illustradas nações da Europa.” [...]

Um plano pois de geral instrucção, que abranja a todas as classes da sociedade – outro restricto á classe media – e outro peculiar tão somente á aquella classe, que se dedica as profissões scientificas [...]

Demais disto, as classes trabalhadoras, que devem gastar anos na *aprendizagem* das artes uteis, não podem consumir tão longo tempo na aquisição dos avoltados grãos de intelligencia, como ao que Bertham introduz na sua chrestomatica: é por tanto necessario circunscrever a sua cultura tão somente à ler, escrever, contar, ao catecismo da religião, e à uma cartilha universal, onde se compreenda uma collecção de verdades populares relativas à moral, à analyse da Constituição do Estado, à história natural; como uma exposição sucinta, e clara de certos fenômenos da natureza relativos à luz, ao calor, ao ar, à agoa, aos meteoros.

Tudo isto porém deve ser feito n’um luminoso e breve compasso de linguagem para que se faça compreender, e nem leve muito tempo à estudar. Desta primeira escola popular comum à todos os individuos de uma Sociedade, deve-se passar a uma segunda escola, que se pode chamar escola media. Essa escola é para a classe media da Sociedade, isto é, para a que deve dar alunos a todas as artes uteis, e ao Commercio.¹⁵ [...].

De volta ao Brasil, Gonçalves de Magalhães e Gonçalves Dias, escritores próximos ao imperador, são nomeados professores do Colégio Dom Pedro II, escola destinada à elite, onde não estudavam os heróis por eles idealizados. E embora cantassem o índio brasileiro, o faziam no mais puro português europeu, linguagem muito distante da ensinada na escola elementar. “Tupã, ó Deus grande! cobriste o teu rosto/Com denso velâmen de penas gentis;/E jazem teus filhos clamando vingança/Dos bens que lhes deste da perda infeliz!” (DIAS, 1969, p. 9). Para Bosi (2006, p. 104) esse grupo de intelectuais “afirmou-se graças ao interesse de D. Pedro II de *consolidar a cultura nacional* ¹⁶de que ele se desejava o mecenas”. Na prosa, o romance urbano ocupa-se, aos moldes da poesia, da construção da identidade “nacional”.

¹⁴ Jornal dos Debates Políticos e Literários, 9. ed. 1837, p. 34. Texto original. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=702439&PagFis=33&Pesq=instru%C3%A7%C3%A3o>.

¹⁵ Jornal dos Debates Políticos e Literários, 9. ed. 1837, p. 34. Texto original. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=702439&PagFis=164&Pesq=instruc%C3%A7%C3%A3o>

¹⁶ Destaque nosso.

Contudo, de acordo com a primeira operação censitária em território brasileiro, realizada em 1872, aproximadamente 25% dos homens e apenas 12% das mulheres livres sabem ler e escrever. Como o país possui um pouco mais de oito milhões de habitantes livres, somente um milhão e quinhentos mil brasileiros livres são alfabetizados; 958 escravos e 445 escravas sabem ler e escrever, ou seja, 0,089% da população negra. E embora cantada em versos, não existem dados referentes à população indígena. Dessa forma, a maioria da população não tem acesso aos ideários românticos, de cunho europeu, a não ser quando alguém, em voz alta, lê em uma roda de leitura.

Essa prenda que a educação deu-me para toma-la pouco depois, valeu-me em casa o honroso cargo de leitor, com que me eu desvanecia, como nunca me sucedeu ao depois no magistério ou no parlamento.

Era eu quem lia para minha boa mãe não somente as cartas e os jornais, como os volumes de uma diminuta livraria romântica formada ao gosto do tempo.

[...]

Minha mãe e minha tia se ocupavam com trabalhos de costuras, e as amigas para não ficarem ociosas as ajudavam. Dados os primeiros momentos à conversação, passava-se à leitura e era eu chamado ao lugar de honra.

Muitas vezes, confesso, essa honra me arrancava bem a contragosto de um sono começado ou de um folguedo querido; já naquela idade a reputação é um fardo e bem pesado.

Lia-se até a hora do chá, e tópicos havia tão interessantes que eu era obrigado à repetição. Compensavam esse excesso, as pausas para dar lugar às expansões do auditório, o qual desfazia-se em recriminações contra algum mau personagem, ou acompanhava de seus votos e simpatias o herói perseguido.

[...]

Uma coisa vaga e indecisa, que devia parecer-se com o primeiro broto d'O Guarani ou de Iracema, flutuava-me na fantasia. Devorando as páginas dos alfarrábios de notícias coloniais, buscava com sofreguidão um tema para o meu romance; ou peço menos um protagonista, uma cena e uma época.

(ALENCAR, 1893, p. 17-18).

Embora as mulheres burguesas do século XIX tornam-se leitoras, os números nos mostram que poucas, de fato, leem e a busca por um passado heroico, por uma “cena e uma época” deixam de lado as mazelas de um presente excludente, escravocrata, desigual e elitista. Ocupando-se de um nacionalismo idealizado, os escritores desse período constroem uma identidade para o império brasileiro forjada em uma realidade distante da realidade e necessidades da população mais pobre. A arte romântica da primeira geração esquiva-se de responsabilidade social, idealizando um índio que se quer participa do censo populacional do de 1872.

A partir da década de 1850, estando o império já consolidado, os escritores brasileiros, influenciados, entre outros, por Lord Byron (1788-1824), poeta britânico dos “excessos aristocráticos”, voltam-se, também, a um individualismo profundo. Desajustados à sociedade, os poemas apresentam temas ligados à morte, à tristeza e à melancolia.

Esse contexto histórico reproduz, em certo sentido, a preocupação dos poetas brasileiros com a própria individualidade. As circunstâncias históricas da Inglaterra de Lord Byron o obrigam ao escapismo literário para libertar-se da realidade industrial e capitalista na qual vivia, almejando a liberdade de modo incondicional e engajando-se em vários movimentos revolucionários. No Brasil, entretanto, essa fuga se adéqua à nossa realidade. O *spleen*¹⁷ de Lord Byron, nascido do forte desajuste à sociedade moderna, não representa no Brasil um sentimento de inadequação social. O elevado índice de analfabetismo, o escravismo e a exploração da mão de obra não são tematizados por nossos poetas, militantes em defesa própria¹⁸.

Assim, Byron escreve:

O mundo eu não o amei, nem ele a mim;/Não bajulei seu ar vicioso, nem dobrei/Aos seus idólatras o joelho do sim. /Meu rosto não abriu risos ao rei/Nem repetiu ecos; a turba, eu sei, /Não me inclui entre os seus. Vivi ao lado/Deles, porém sem ser da sua grei;/E à mortalha da sua mente atado/Estaria se não me houvesse precatado. (BYRON, 2009. p.20-21).

Álvares de Azevedo, por outro lado, assim o fazia:

Adeus, meus sonhos, eu pranteio e morro! /Não levo da existência uma saudade! /E tanta vida que meu peito enchia/Morreu na minha triste mocidade! /Misérrimo! Votei meus pobres dias/À sina doida de um amor sem fruto, /E minh'alma na treva agora dorme/Como um olhar que a morte envolve em luto [...]. (AZEVEDO, 1996, p. 152)

Como se vê, embora os dois poetas pertençam ao romantismo, no *spleen* de Byron o poeta busca afirmar-se livre frente a um mundo opressor para o qual se recusa a dobrar os joelhos do sim; a inadequação ao mundo é reflexo da não aceitação desse universo contaminado contra o qual tem de se armar. Azevedo, longe de ocupar-se dessas temáticas, está preso a um sentimentalismo pessoal por meio do qual manifesta uma dor interior nascida de um amor sem fruto. O mecanismo adotado por Azevedo é uma síntese de dor e passividade; em Byron, a angústia é uma mescla de dor e agressividade, desencadeada por pontiagudas experiências de mundo.

A partir de 1870, superada a fase melancólica da segunda geração romântica, os escritores adotam uma postura mais crítica em relação ao mundo, ocupando-se de temáticas de ordem político-social. As campanhas republicana e abolicionista se fortalecem e se tornam

¹⁷ Estado de profunda tristeza e melancolia.

¹⁸ A influência tardia de Lord Byron (1788-1824) sobre os românticos brasileiros deve-se ao fato de nosso romantismo ter como marco inicial o ano de 1836, com a publicação do livro de poema *Suspiros Poéticos e Saudades*, de Gonçalves de Magalhães. Na Inglaterra, o romantismo circunscreve-se entre 1785 e 1830, ou seja, quando nosso romantismo teve início o inglês já havia, cronologicamente, terminado.

temas para as obras literárias. Denunciando as condições inumanas da vida dos escravos, poetas, entre eles, Castro Alves, eternizam em seus poemas as doenças sociais de sua época, ainda que por meio de uma linguagem europeia. Inclinados ao ideário de liberdade, transpõem para a literatura as mazelas impostas pela organização da sociedade em classes; pela primeira vez, a arte literária torna-se consciente do seu poder revolucionário. Nesse contexto, o crescimento urbano impõe outras necessidades: criam-se mercados, os quais dão origem a outros imperativos sociais, sendo, um deles, a ampliação da instrução pública; ainda pouco expressiva.

Castro Alves compreende a importância da educação para uma nação que deseja ser livre; mas em um país constituído por analfabetos, assim escreve:

“Filhos do sec’lo das luzes! /Filhos da *Grande nação!* /Quando ante Deus vos mostrardes, /Tereis um livro na mão: /O livro — esse audaz guerreiro /Que conquista o mundo inteiro[...] Oh Bendito o que semeia/Livros... livros à mão cheia.../E manda o povo pensar!” (ALVES, 1997, p. 17-18).

Como se observa, o clamor do poeta é feito em uma linguagem erudita, um problema para uma população que mal sabe ler. Desse modo, o poder revolucionário dos livros fica reduzido a uma pequena parcela leitora: uma elite conservadora pouca interessada em abrir mão dos privilégios. Nesse período, a população tem acesso só a um ensino primário de caráter final, portanto, as luzes do “sec’lo” não iluminam a todos os filhos.

Essa última fase do romantismo já pré-anuncia os ideais antirromânticos dos escritores dos anos de 1880. Motivados pelas descobertas científicas, pela percepção do forte desequilíbrio social e pela hipocrisia da sociedade, os autores não encontram na natureza idílica, no amor e na mulher idealizada o temário poético. Há uma tendência à objetividade de cujo horizonte o novo paradigma social é observado. “Em lugar de tratar dos dramas individuais”, esses novos escritores focalizam “a sociedade e os comportamentos coletivos” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 179).

Para Bosi (2006, p. 177), “há um esforço, por parte do escritor antirromântico, de acercar-se impessoalmente dos objetos, das pessoas. É uma sede de objetividade que responde aos métodos científicos cada vez mais exatos nas últimas décadas do século”. Autores, como Machado de Assis e Aluísio de Azevedo, registram, então, os costumes burgueses, os quais, encobertos pela falsa moral, são desvelados por meio de engenhosas narrativas. Os personagens são arrogantes e prepotentes, como é o caso de Brás Cubas, personagem machadiano; o ambiente é insalubre em *O Cortiço*; a traição, a mentira, a corrupção são temas constantes desses romances.

Afora todo esse desmascaramento social, Machado de Assis também não é alheio aos problemas da instrução pública. Em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, no capítulo intitulado *O menino é o pai do homem*, o personagem assim se refere à instrução que recebia do pai:

[...]. Da colaboração dessas duas criaturas nasceu minha educação, que, se tinha alguma coisa boa, era em geral viciosa, incompleta, e, em partes negativa. Meu tio cônego fazia às vezes alguns reparos ao irmão; dizia-lhe que ele me dava mais liberdade do que ensino, e mais afeição do que emenda; mas meu pai respondia que aplicava na minha educação um sistema inteiramente superior ao sistema usado; e por este modo, sem confundir o irmão, iludia-se a si próprio.. (ASSIS,1995, p.33).

Em *Conto de escola*, Machado descreve o ambiente hostil em que os alunos viviam.

— Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo. [...] E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória. [...] Não há perdão! Dê cá a mão! dê cá! vamos! sem-vergonha! dê cá a mão! [...] Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregounos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio, apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio! [...] Eu, por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. (ASSIS, 1994. p. 63).

De acordo com Gimenes e Rezende,

Corrupção e delação também formam o aprendizado adquirido por Pilar naquele memorável dia na escola em ‘Conto de escola’; a iniciação da criança no mundo do adulto, o poder das relações sociais para moldar, ou melhor, “dar forma ao espírito do cidadão”. Palavras do mestre Pitada no conto “O programa”. Moldar a criança para se obter o homem, princípio de formação aristotélico, cuja preocupação é a preparação do indivíduo para a vida em sociedade, para a obediência de normas e regras e a manutenção de uma pirâmide social predeterminada. Esse princípio é propagado pelas escolas e pelos mestres dos três contos de Machado de Assis, em uma correspondência com as práticas promovidas pelas escolas da época. [...] A educação proporcionada pela escola não questionava a estrutura de exclusão das classes populares, mas servia a ela e a disseminava. (GIMENES; REZENDE, 2016, p. 113).

Essa nova literatura, preocupada em expor as feridas sociais camufladas pelos românticos, adensa as discussões sobre a educação oferecida às camadas populares. Se no âmbito político Rui Barbosa apresenta, em 1882, dois pareceres a respeito do fracasso no sistema educacional brasileiro, por meio dos quais evidencia sua indignação com o modelo de instrução do país, no literário, Machado de Assis, à mesma época, expõe, de forma crítica, sua visão a respeito da instrução pública. A literatura assume um posicionamento em relação a sua

responsabilidade social, cujo caráter denunciatório impregna-se de uma ideologia avessa aos preceitos românticos. Contudo, os pareceres de Rui Barbosa não são levados a efeito, o país está mais preocupado com questões de ordem política e a população segue presa à educação primária de má qualidade. Dessa forma, “os livros nascem e morrem nas livrarias”, pois “há um círculo limitado de leitores”. (ASSIS, 1866, p.2).

Esse movimento mais realista, o qual, para fins didáticos, nasce a partir de 1881, cede lugar, em 1893, a outros ideários. Tendo chegado ao fim o império e a escravidão, os escritores brasileiros não encontram mais nas antigas bandeiras a temática para suas obras. Abandonam, embora o país estivesse em meio a incertezas políticas, econômicas e sociais, o engajamento assumido pela literatura dos anos anteriores para, por meio de ideias abstratas, sugerir imagens simbólicas de caráter mais metafísico. Para Alfredo Bosi (2006, p. 285), essa nova expressão literária influencia poetas parnasianos, os quais, mesmo atuando em campanhas republicanas e abolicionistas, inserem-se “cada vez menos na teia da vida social”, fazendo “do exercício da arte a sua única missão e, no limite, um sacerdócio”.

Se a literatura de Castro Alves denuncia os horrores da escravidão e a de Machado de Assis a pouca instrução da população, os simbolistas, alheios aos problemas do país, ignoram os recém libertos, os quais, embora livres, vivem sob o manto da marginalização. Se Machado de Assis ironiza os costumes burgueses, Cruz e Souza, apesar de na juventude combater a escravidão, tende a “transfigurar a condição humana, dando-lhe horizontes transcendentais”. (BOSI, 2006, p. 286).

O movimento (simbolista), enquanto atitude de espírito, passava ao largo dos maiores problemas da vida nacional, ao passo que a literatura realista-parnasiana acompanhou fielmente os modos de pensar, primeiros progressistas, depois acadêmicos, das gerações que fizeram e viveram a Primeira República. (BOSI, 2006, p. 286).

Desse modo, o Simbolismo representa um período literário de pouco engajamento social, ocupando-se mais da *arte pela arte*. Por outro lado, os escritores posteriores a esse movimento, os pré-modernistas, elegem os contrastes do Brasil republicano como tema para suas obras. A urbanização acelerada de cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Manaus e Belém, a marginalização dos escravos recém-libertos, a vinda de imigrantes europeus, os conflitos do Nordeste e o aumento da classe operária, assim como das desigualdades sociais, são marcas do país. Os escritores, atentos a essa realidade, enxergam um Brasil multifacetado e transpõem esses contrastes para suas obras. Frente ao novo e plural contexto, não há mais espaço na literatura para ideais simbólicos e metafísicos. “Era o momento de buscar um

conhecimento mais real e profundo das condições de vida que podiam ser observadas em um país tão grande” como o Brasil. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 7).

A literatura volta-se para as tensões da vida republicana. Euclides da Cunha, Lima Barreto, Graça Aranha, Monteiro Lobato e Augusto dos Anjos tematizam conflitos e tensões da vida nacional, esta mais próxima das condições reais de vida da população brasileira. A linguagem, acompanhando esse processo de ajuste aos aspectos da vida social, adéqua-se, tornando-se mais direta e objetiva; é a linguagem de *Os Sertões*, jornalística; abasileirada de Lima Barreto; forte e chocante de Augusto dos Anjos. Uma linguagem mais próxima dos personagens por eles criados; mais próximo de um público leitor pouco afeito aos clássicos heróis do século XIX e dos modelos europeus, por isso mesmo, esses escritores popularizam-se. Para Abaurre; Abaurre; Pontara, (2010, p. 9) a resposta dos leitores brasileiros a essa literatura, ágil e contemporânea, é imediata.

Apesar disso, mesmo considerando o novo perfil leitor e literário, poucos brasileiros ainda sabem ler e escrever. O *Anuário Estatístico do Brasil* de 1936, página 43, mostra que, em 1900, da população geral apenas 25% leem e escrevem, permanecendo esse índice até 1920. E, embora a primeira edição de *Os Sertões* tenha esgotado em duas semanas, a tiragem foi de apenas 1.200 exemplares (BRANDÃO, 2002, p. 8), isto é, um livro para cada 14.500 habitantes, aproximadamente, ou um para cada 3.800 leitores.

Por essa época, o índice de analfabetismo é de 75% e ainda assim as políticas públicas para a educação priorizam, como dito, os ensinos secundário e superior, vinculando-os. O objetivo é proporcionar uma cultura intelectual que permita acesso ao nível de instrução de interesse da elite. Mesmo com todas as rupturas e transformações pelas quais a sociedade brasileira do início do século XX passa, a educação é privilégio de poucos; os livros publicados são lidos por uma minoria intelectual.

Nesse cenário, temos as primeiras orientações a respeito de como os alunos devem ser instruídos nos estudos literários. Embora os escritores do pré-modernismo ousem questionar as posturas convencionais, por meio de um olhar inovador sobre o mundo, o decreto 3.914 de 26 de janeiro de 1901, em seu artigo 9º, determina que o estudo da literatura deve ser “procedido de noções de história literária, particularmente das literaturas que mais diretamente influíram na formação e desenvolvimento da literatura da língua portuguesa”. A proposta é um desenho historiográfico, por meio do qual os alunos estudam não o texto, mas a origem da nossa literatura, procedimento, como se verá, ainda presente em nossas escolas. Enquanto os escritores buscam desconstruir a realidade romântica e simbólica, revelando outras verdades, a

política de instrução pública ordena aos alunos o estudo da historiografia literária e suas principais influências, procedimento o qual ameniza o poder de transgressão do texto literário.

A partir da segunda década do século XX, marcados pela ruptura com a velha tradição colonial e imperial e pelo contato com novas experiências estéticas, trazidas, sobretudo, da Europa e América do Norte, nossos jovens intelectuais, nutridos por movimentos vanguardistas, adensam as inquietudes desse período. Contudo, as inovações artísticas figuram mais no campo formal. Em 1922, em São Paulo, um grupo formado por escritores, pintores e músicos assume o compromisso com uma nova forma de expressão artística; sua proposta é a criação de uma arte nacional por meio da qual se mesclam, de modo antropofágico, as correntes das vanguardas europeias, cujo escopo é a destruição dos valores estéticos do passado.

Entretanto, essas novas orientações artísticas no Brasil nascem, de acordo com Bosi (2006, p. 355), de um grupo com “condições especiais” de ir para a Europa, participar de concertos e exposições de arte. Para o estudioso, “a Semana de Arte Moderna foi o ponto de encontro desse grupo”. Segundo Coutinho (2004, p. 21), a Semana “foi patrocinada pelo escol financeiro e mundano da sociedade paulistana”. Assim, embora a nova arte se ocupe de novos ideais e do “lirismo difícil e pungente dos bêbados” (BANDEIRA, 1974), está longe da camada popular. Para Abaurre; Abaurre; Pontara (2010, p. 75), a literatura da segunda década do século XX não conta de imediato com o apoio do público *leitor*, pois, de acordo com as pesquisadoras, este não a entende. Convém lembrar que, em 1920, dois anos antes da Semana de 22, apenas 25% da população adulta sabe ler e escrever e, embora muitas críticas sejam feitas, na prática nenhuma política pública consegue atenuar o problema do alto índice de analfabetismo. Essa primeira geração modernista, embora busque livrar-se da dependência cultural e formal de influência europeia, é um movimento estritamente artístico, formado, como vimos, por intelectuais e por *novos mecenas* paulistas, ansiosos por renovar a arte, mas sem grandes ambições sociais.

“Estou farto do lirismo que para e vai averiguar no dicionário o cunho vernáculo de um vocábulo/Abaixo os puristas”. (BANDEIRA, 1974). O discurso do poeta evidencia o objetivo do grupo: tornar a linguagem mais próxima da realidade da língua portuguesa “brasileira”. No entanto, a proposta parece-nos, a princípio, contraditória: embora com um texto próximo à linguagem popular, sem os lirismos indesejados, a maior parte da população não sabe ler, logo a arte literária, mesmo com linguagem menos rigorosa, permanece restrita.

O movimento modernista, caracterizado por “ataques constantes” às escolas literárias anteriores, esquivava-se dos conflitos sociais dos anos de 1922. “Das escolas literárias anteriores, poupam apenas a Simbolista, que chegam mesmo a considerar como inspiradora de muitas de

suas atitudes e a admitir que estão dando prosseguimento à estética que a informa”. (COUTINHO, 2004, p. 13).

Se a estética Simbolista tangencia o movimento de 1922, não é de se estranhar o pouco envolvimento em questões de ordem social dos primeiros modernistas, visto que, assim, também o faziam os simbolistas. Nesse sentido, pode-se observar um conflito entre os ideais do movimento anterior ao Modernismo: enquanto os pré-modernistas voltam-se aos conflitos do Brasil dos primeiros anos do século XX, os modernistas contentam-se “em ser os perturbadores da ordem estética” (COUTINHO, 2004, p. 12).

No entanto, a essa primeira fase modernista, sobrepõe-se um segundo momento. O Brasil dos anos de 1930 sofre com a queda da Bolsa de Nova York. Em decorrência, o preço do café, principal produto de exportação, cai; a Revolução de 30 põe fim à República Velha e acomoda Getúlio Vargas no poder; em 32 é deflagrada outra revolução, conhecida como Revolução Constitucionalista; em 1934 uma nova Constituição, promulgada, confirma o poder de Vargas, o qual começa a perseguir seus opositores; em 1937 outra Carta constitucional, agora outorgada, amplia os poderes do executivo e o Congresso Nacional é fechado, dando origem ao Estado Novo; em 1939 inicia-se uma guerra mundial na qual o Brasil participa em 1942. Nesse contexto instável, surge um grupo de intelectuais cuja consciência política os leva a produzir uma literatura perpassada por ideais de justiça social. A força do capitalismo, enquanto sistema econômico e político, intensifica as desigualdades das relações sociais, as quais são denunciadas por autores profundamente conscientes de seu papel na sociedade. À sensibilidade poética soma-se uma visão crítica da sociedade e a literatura revela todo seu potencial perturbador.

A produção literária do período tem, logo, uma forte dimensão social, conectando-se, em certo sentido, aos ideais transformistas dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Se no campo literário os autores desempenham um importante papel ao denunciarem as agruras da sociedade, na educação, os signatários do Manifesto enxergam na instrução pública o único caminho para uma sociedade mais justa.

Enquanto o poeta das sete faces canta um vasto mundo, o qual se abre à sua percepção, reconhecendo a necessidade de mudanças por meio de profundas transformações nas forças que regem a sociedade, sendo inútil, portanto, mudanças superficiais - *mundo mundo vasto mundo, / se eu me chamasse Raimundo / seria uma rima, não seria uma solução* – (ANDRADE, 2010, p. 21), os Pioneiros da Educação Nova adensavam esse conceito, pois “o desenvolvimento das ciências” lança “as bases das doutrinas da nova educação”. Uma educação também aberta a este vasto mundo, mas, acima de tudo, uma educação transformadora da

sociedade e que não deve caracterizar-se apenas por mudanças de denominações ou pelo *rebatismo* de velhas estruturas educacionais.

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o âmago da questão, alterando os caracteres gerais e os traços salientes das reformas que o precederam. (AZEVEDO et al, 2010, p. 38).

Se na literatura os poetas de 1930 denunciavam as desigualdades sociais, os romancistas, de inspiração regionalista, assim, também o fazem. Conscientes dos problemas enfrentados por um país subdesenvolvido, estes escritores narram as histórias de homens e mulheres vitimados ora pelo destino, ora pelo sistema. São narrativas por meio das quais o escritor desnuda a realidade brasileira, inserindo no romance personagens cuja heroicidade emana do simples fato de sobreviverem. Pobres, sem instrução e sem destino certo, são criaturas ambientadas em um contexto socioeconômico dominado por uma elite industrial e burguesa pouco afeita a mudanças estruturais. Os personagens são homens e mulheres cientes da própria miséria, mas sonham com um futuro melhor para os filhos, vendo na educação uma saída para suas desgraças. O personagem Fabiano, de *Vidas secas*, representante das dificuldades sociais, vê, ao longo do romance, embora apresente também outras opiniões, a educação como “possibilidade de dias melhores”.

E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. **Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias.** Eles dois velhinhos, acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. Que iriam fazer? Retardaram-se, temerosos. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. (RAMOS, 2017, p. 128). Destaque nosso.

Os romances da década de 1930 tematizam uma realidade bem conhecida pelos escritores. Os personagens e o enredo conectam-se a um universo mais próximo à realidade do nordeste brasileiro, afastando-se dos centros urbanos do Sudeste. No entanto, embora as autoras Abaurre; Abaurre; Pontara (2010, p. 128) afirmem que nesse período o livro populariza-se, a primeira edição de *Vidas Secas*, romance ao qual pertence o fragmento acima, demora, de acordo com Mello (2012, p. 46), cerca de dez anos para se esgotar, mesmo com uma tiragem de apenas mil exemplares. Assim, afora os elogios da crítica, esses romances ficam restritos a certo público leitor.

A título de retomada, as conquistas alcançadas pela Constituição de 1934 são quase todas revogadas pela de 1937, a qual estabelece o ensino profissional às classes menos

favorecidas, limitando o acesso à leitura de textos mais complexos. Em uma rápida análise do quadro caótico em que se encontra a instrução pública do país, vale analisar a tabela a seguir:

ANO	Ensino elementar	Ensino secundário	Ensino Superior
1932	2.123.305	120.412	30.496
1933	2.286.767	145.644	33.681
1934	2.480.995	160.345	35.416
1935	2.656.226	172.239	34.173

Fonte: anuário estatístico do Brasil/1937. p. 556. Responsabilidade do autor da pesquisa.

Se em 1932, aproximadamente dois milhões e cem mil alunos matriculam-se no ensino elementar, isso não se converte em matrículas no ensino secundário no ano de 1935. Esses números evidenciam o afunilamento da instrução pública, pois a escola recebe certa clientela, mas esta não prossegue nos anos subsequentes. Lembremos que, em 1932, de cada mil brasileiros apenas 54 possuem o ensino primário; por isso, se os romances de 30 têm uma boa aceitação do público, este não é formado pela camada mais popular da sociedade, já que sem uma instrução formal de qualidade, ler uma obra literária configura-se, aparentemente, como algo distante para essa parcela da população. Nesse sentido, as críticas dos romancistas à situação social do país, embora válidas, ficam restritas a uma apreciação especializada e a um número de leitores pequeno – a elite -, não chegando, de fato, a instigar o público a que elas se referem. Por isso, a morte de Baleia, em *Vidas secas*, comove muito mais o leitor do que a vida sofrida de Fabiano.

Em *O Quinze*, de Raquel de Queiroz, por exemplo, podemos notar a pouca importância atribuída, por Dona Inácia, à leitura e à instrução fora do âmbito religioso. Para a personagem, a leitura para instrução não passa de uma tolice.

- E você sem largar esse livro! Até em hora de missa!
 A moça fechou o livro, rindo:
 - Lá vem Mãe Nácia com briga! Não é domingo? Estou descansando.
 Dona Inácia tomou o volume das mãos da neta e olhou o título:
 - E esses livros prestam para moça ler, Conceição? No meu tempo, moça só lia romance que o padre mandava...
 Conceição riu de novo:
 - Isso não é romance, Mãe Nácia. Você não está vendo? É um livro sério, de estudo...
 - De que trata? Você sabe que eu não entendo francês...
 Conceição, ante aquela ouvinte inesperada, tentou fazer uma síntese do tema da obra, procurando ingenuamente encaminhar a avó para suas tais idéias:
 - Trata da questão feminina, da situação da mulher na sociedade, dos direitos maternos, do problema...
 Dona Inácia juntou as mãos, aflita:
 - E minha filha, para que uma moça precisa saber disso? Você querará ser doutora, dar para escrever livros?
 Novamente o riso da moça soou:

- Qual o quê, Mãe Nácia! Leio para aprender, para me documentar.
- E só para isso, você vive queimando os olhos, emagrecendo... Lendo essas tolices... (QUEIROZ, 1977, p. 92).

O personagem de Graciliano Ramos, Fabiano, apesar de admirar o fato de Seu Tomás da bolandeira ler, refere-se a ele nos seguintes termos:

Lembrou-se de seu Tomás da bolandeira. Dos homens do sertão o mais arrasado era seu Tomás da bolandeira. Por quê? Só se era porque lia demais.
 Ele, Fabiano, muitas vezes dissera: - "seu Tomás, vossemecê não regula. Para que tanto papel? Quando a desgraça chegar, seu Tomás se estrepa, igualzinho aos outros." Pois viera a seca, o pobre do velho, tão bom e tão lido, perdera tudo, andava por aí, mole. Talvez já tivesse dado o couro às varas, que pessoa como ele não podia agüentar verão puxado.
 [...]
 Em horas de maluqueira Fabiano desejava imitá-lo: dizia palavras difíceis, truncando tudo, o convencia-se de que melhorava. Tolice. Via-se perfeitamente que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo. Seu Tomás da bolandeira falava bem, estragava os olhos em cima de jornais e livros, mas não sabia mandar: pedia. Esquisitice um homem remediado ser cortês. Até o povo censurava aquelas maneiras. (RAMOS, 2017, p. 22-23).

Para as “crianças” de *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, a leitura é para outros, não para eles.

Por vezes assaltavam de armas na mão como os mais temidos bandidos da Bahia. Não tinham também conversas de meninos, conversavam como homens. Sentiam mesmo como homens. Quando outras crianças só se preocupavam com brincar, estudar livros para aprender a ler, eles se viam envolvidos em acontecimentos que só os homens sabiam resolver. Sempre tinham sido como homens, na sua vida de miséria e de aventura, nunca tinham sido perfeitamente crianças. Porque o que faz a criança é o ambiente de casa, pai, mãe, nenhuma responsabilidade. (AMADO, 2009, p. 235-236).

No primeiro caso, a avó de Conceição não entende a necessidade de uma moça ler; no segundo, Fabiano não vê como importante a instrução de seu Tomás frente à seca, embora o admire por isso; e no terceiro exemplo, as crianças de rua sentem não terem direito nem a brincadeiras, nem à instrução. São dessas realidades que falamos, da relação entre os indivíduos comuns e a elite social. Não obstante as obras literárias tematizem os problemas sociais, a leitura não é disseminada, pois a população, conforme mostram os números do Anuário Estatístico de 1937, referentes a 1932, é analfabeta em sua maioria. Portanto, essas denúncias configuram-se como perfumaria, pois limitam-se àqueles poucos instruídos, não fomentando transformações na sociedade. Seu Tomás da bolandeira, por ser leitor, por exemplo, soma-se ao reduzido número dos “instruídos” e isso promove certo afastamento entre os personagens. O conhecimento adquirido por meio da leitura é base sobre a qual se alicerça uma hierarquia responsável pela estratificação das classes sociais: seu Tomás, aparentemente falido, passa montado em um cavalo, cego, enquanto Fabiano e seus semelhantes o observam de baixo,

“descobrir-se” face ao fazendeiro, o qual, imponente, apenas toca no chapéu. Ser leitor, nesse caso, configura-se como uma premissa da classe dominante, mesmo essa elite estando falida financeiramente. As leituras de Seu Tomás, portanto, não o torna sensível às causas dos desvalidos, mas o deixa arrogante, assim como os reais leitores do período.

Há na época medidas em relação à instrução, contudo, as reformas propostas favorecem os níveis de instrução secundário e superior, inalcançáveis à população mais pobre, a quem se destinam os ensinos primário e profissionalizante. No período de 1920 a 1940, segundo Fausto (2010, p. 393), o índice de analfabetismo cai de 69,9% para 56,2%, mas são 20 anos para apenas 13,7% da população desse período deixar de ser analfabeta, ou seja, um aumento de 0,68% de alfabetizados ao ano.

É certo que o aumento no número de leitores e o fortalecimento das editoras nacionais, começando com a de Monteiro Lobato, mas em especial a José Olympio, alavancam as vendas, porém, as obras impressas são direcionadas a críticos literários e intelectuais os quais enxergam o sofrimento dos brasileiros apenas pelas páginas dos livros. Ademais, com a ascensão do Estado Novo, Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz, Jorge Amado, e tantos outros, têm livros queimados por serem considerados subversivos. Muitos são presos por se filiarem ao partido comunista.

A circulação dos romances foi favorecida pelo fortalecimento das editoras brasileiras. A Livraria José Olympio acolhia os escritores que, chegados ao Rio de Janeiro, buscavam uma referência para seus diálogos intelectuais. Mais do que publicar autores de diferentes tendências ideológicas, a “Casa” José Olympio permitiu que o debate entre esses escritores acontecesse de modo democrático, ajudando assim a fortalecer a produção literária do período. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 128).

Produção literária, porém, limitada àqueles que sabem ler. O movimento modernista, na sua segunda geração, amadurece a literatura ao denunciar os problemas socioculturais enfrentados pelo país, entretanto, embora aponte, não chega a alterar essa realidade, a grande maioria, por um motivo ou outro, não tem acesso aos textos e a elite, leitora, não está interessada em mudanças.

Porém, não podemos menosprezar a importância dos romancistas dessa geração. Ao tematizarem os dramas vividos pela sociedade, eles nos dão a clara medida da situação do país face ao nosso subdesenvolvimento. Os dramas dos menos favorecidos ganham as páginas das obras literárias, cujas narrativas retratam a miséria da nação, quer seja esta social, cultural ou material, impondo aos homens, mulheres e crianças um nível de pobreza que os conduz à marginalização. A alta taxa de desemprego e a pobreza contrapõem-se, assim, a um país em

processo de industrialização, mas que, segundo Basbaum (1962, p. 157), obtém insignificante desenvolvimento entre os anos de 30 e 45, tendo, mesmo, sofrido certa retração econômica.

Por volta de 1931 havia no Brasil cerca de 2 milhões de desempregados ou semi-desempregados (que trabalhavam apenas três ou quatro dias por semana). Os felizardos que conseguiam manter-se nos empregos, tiveram seus salários reduzidos para poderem continuar trabalhando. No Rio o Ministério do Trabalho instalou na Praça da Bandeira postos de colocação, aos quais os desempregados deviam comparecer para dar nome, endereço, profissão e... aguardar aviso. Tal medida, destinada a aquietar os desempregados, teve efeitos contrários, pois estes não tardaram em verificar que se tratava de uma burla, ou brincadeira de mau-gosto. O Partido Comunista, diante do desespero dos sem trabalho, convidou o operariado, em fins deste mesmo ano de 1931, a uma passeata da fome, que a polícia dissolveu à bala. (BASBAUM, 1962, p. 23).

A literatura da segunda geração modernista, ao propagar a realidade brasileira entre os anos de 1930 e 1945, manifesta sua preocupação com as causas sociais, evidenciando a existência de uma população carente, subdesenvolvida e dividida em classes; uma literatura vinculada à realidade social, preocupada com o conteúdo da obra. Porém, embora engajada socialmente, ainda elitizada, visto estar restrita a leitores com condições de dialogar com a linguagem do texto literário. As personagens de *Vidas secas*, por exemplo, à exceção de seu Tomás, não sabem ler. A história narrada, embora denuncie as mazelas sociais, destina-se à elite leitora, pouco interessada na vida real dos muitos “fabianos e sinhás vitórias”. Dessa forma, as denúncias são feitas, mas para a camada da sociedade promotora dessas desigualdades.

Com o fim do Estado Novo, em 1946, e a promulgação de uma nova Carta Constitucional, o país torna-se menos autoritário, mas a situação dos brasileiros pouco muda. Ainda impera o analfabetismo e o acesso ao segundo grau se efetiva mediante severo exame de admissão para o qual é exigido um conhecimento muito além do oferecido pelas escolas públicas primárias. Ainda assim, o contexto histórico é de renovação. Para Abaurre; Abaurre; Pontara (2010, p. 165), o período é marcado pela crise “dos valores que vigoraram a partir do século XX. [...]. A solidariedade e a busca do bem-estar social são postas em segundo plano. No centro da sociedade, o indivíduo reina absoluto.”

Nesse momento, a literatura volta-se à pluralidade de estilos e temas para atender a um individualismo que, em certa proporção, reconfigura a segunda geração modernista, vinculada, como vimos, à denúncia das mazelas sociais. O novo movimento, múltiplo em suas convicções, incorpora à arte novos conceitos estéticos. A poesia ganha forma; é a poesia práxis, concreta, marginal, social, marcada pela oposição ao verso livre da primeira geração modernista; destaca-se a prosa urbana, regionalista e psicológica. “Renova-se”, de acordo com

Bosi (2006, p. 413), “o gosto da arte regional e popular”, reservando-se “toda atenção ao potencial revolucionário da cultura popular”.

Para Coutinho (2004, p. 594),

“a partir de 1950, a literatura brasileira emancipa-se de sua influência dominante; senhora, então, de horizontes mais largos, de perspectivas ao mesmo tempo mais amplas e mais precisas (o que deve, em grande parte, ao próprio Modernismo), ela começará a reagir contra ele, em movimentos e tendências de que ainda permanecem indecisas algumas linhas essenciais”

Ainda de acordo com o estudioso, é um período “de contorno e orientação ainda impossíveis de fixar”. (COUTINHO, 2004, p. 596). A arte ganha espaço na grande mídia, vinculando-se à cultura de massa. Em 1947, é criado o MASP (museu de artes de São Paulo) e, em 1948, o MAM (museu de arte moderna); em 1949 é fundada a Companhia Vera Cruz de cinema e em 1950 tem início a comunicação televisiva; o país entra, definitivamente, na era de comunicação em larga escala; em 1951 é realizada a primeira Bienal de arte em São Paulo.

No campo político, com o suicídio, em 1954, de Vargas, depois de ter voltado ao poder em 1951, Juscelino Kubitschek assume o governo em 1956 e adota o *slogan* “50 anos em 5”, lançando as bases para o desenvolvimento econômico e científico do Brasil. A rápida urbanização promove um crescimento vertiginoso das cidades, aumentando o mercado consumidor interno e fortalecendo uma classe média beneficiada com a massa de trabalhadores/consumidores que se aglomera nos grandes centros urbanos.

Os artistas procuram aproximar-se desse grande público, oferecendo uma arte mais próxima às suas expectativas. A disseminação dos meios de comunicação, o apelo consumista, a industrialização, a urbanização e a cultura de massa simulam uma nova realidade; o imediatismo e o efêmero tornam-se partes estruturantes dessa nova sociedade. Para o crítico Antonio Candido (2011, p. 144) é um período de “crise das formas escritas de expressão, ante a concorrência dos meios expressivos novos,”

ou novamente reequipados, para nós, - como o rádio, o cinema, o teatro atual, as histórias em quadrinhos. Antes que a consolidação da instrução permitisse consolidar a difusão da *literatura literária* (por assim dizer), estes veículos possibilitaram, graças à palavra oral, à imagem, ao som (que superam aquilo que no texto escrito são limitações para quem não se enquadrava numa certa tradição), que um número sempre maior de pessoas participasse de maneira mais fácil dessa quota de sonho e de emoção que garantia o prestígio tradicional do livro. E para quem não se enquadrava numa certa tradição, o livro apresenta limitações que aquelas vias superam, diminuindo a exigência de concentração espiritual. (CANDIDO, 2011, p. 144-145).

Embora haja um aumento e certa diversificação na produção artística brasileira, Antonio Candido chama-nos a atenção para o fato de antes da consolidação de uma “tradição leitora” no Brasil, termos a emergência dos meios de comunicação de massa no seio da sociedade, os quais disseminam uma dimensão cultural, em certo sentido, mais ao alcance de uma população com altos índices de analfabetismo, e, por isso, propensa à aproximação dessas variantes culturais mais facilmente deleitáveis. Logo, se antes a grande massa não tinha acesso à arte literária, porque composta por uma maioria analfabeta e por isso pouco disponível à leitura, agora, o acesso advém dos *mass media*¹⁹, cuja linguagem simples e dinâmica facilita o consumo de uma arte/cultura sem grandes preocupações estéticas/literárias.

Essas experiências midiáticas propiciam à massa o contato com novas variantes culturais, contudo, a população em geral ainda é pouco instruída para o diálogo com a complexidade da linguagem literária. De fato, essas novas experiências, repletas de ideologias impostas a um leitor inábil, adequam-se ao público. O texto literário continua ausente das práticas sociais da população mais pobre e, embora o horizonte de observação do mundo seja ampliado, este fica restrito às possibilidades leitoras desse público e à ideologia dominante, ou seja, ampliam-se os horizontes, mas apenas dentro da própria classe social do indivíduo, não sendo permitido romper essa estrutura hierarquizada.

Assim, a literatura vê-se condicionada a adequar-se a esse novo contexto social para “sobreviver”, comercialmente, junto a um público leitor pouco instruído, mas consumidor. Certamente, uma literatura que estivesse ao alcance desse público, dialogando com suas representações, acabaria ganhando espaço, pois conseguiria alimentar o imaginário coletivo e individual, satisfazendo, por um lado, o leitor-consumidor e, por outro, a indústria cultural.

Como se pode notar, a popularização da literatura de massa no Brasil pós-oligárquico é resultado de um interesse comercial e não da necessidade de oferecer conhecimento à população, por isso sua adequação ao público leitor. (INOCENTI, 2015, p. 38).

Mesmo nesse período de eufórica industrialização e urbanização, o governo federal ainda investe pouco em educação, realidade agravada a partir de 1964, quando do golpe militar. Por essa época, as Universidades são invadidas pelo regime, a começar pela de Brasília; a União Nacional dos Estudantes, fundada em 1937, passa à ilegalidade e seu presidente, José Serra, é exilado; alunos e professores são presos. Para o regime militar “estudante não devia fazer política, mas sim estudar”, pensamento análogo a atual propositura de uma legislação orientada a uma escola sem partido. Os direitos civis, dentre eles os políticos, são cerceados; os meios de comunicação e as manifestações culturais sofrem censura; a tortura torna-se prática

¹⁹Conjunto de técnicas de difusão de mensagens (culturais, informativas ou publicitárias) destinadas ao grande público, tais como a televisão, a rádio, a imprensa, o cartaz; meios de comunicação social.

comum nos porões da ditadura, transformando-se em instrumento de repressão aos opositores do regime. A LDB 5.692/71 oficializa o ensino profissionalizante.

A produção artística do período reflete o contexto histórico. Os escritores, muitos deles no exílio, denunciam a opressão sofrida pelos brasileiros; as manifestações artísticas, incluindo a música e a literatura, tornam-se instrumentos de resistência ao autoritarismo. Hoje, em grande parte, é por meio da literatura e de outras artes que conhecemos o espírito de medo daqueles tempos.

Afirmam que há uma revolução no país. Não discutirei a palavra revolução. Aceito-a, para argumentar. Se houve revolução, e se os chefes dessa revolução ignorarem essa causa que uniu e continuará unindo tantos brasileiros, teremos de admitir aquilo que a imprensa francesa, e, nos últimos dias, a própria imprensa norte-americana diagnosticaram no país: um simples golpe da direita para a manutenção de privilégios. Não quero crer que essa seja a versão exata. Até agora os líderes da revolução, civis ou militares, falam apenas em limpar o terreno. A expressão é tipicamente de quartel. Mas o Brasil não é um quartel. É um povo com crianças que passam fome, com adultos que chegam à vida pública analfabetos porque não tiveram escola. (CONY, 2014, p. 32).

Entre os anos de 1960 e 1980, a prioridade para o ensino de segundo grau é a formação de especialistas aptos a desempenhar as funções exigidas pela industrialização do país. O tecnicismo da escola secundária, aliado ao contexto político, desencadeia um processo educativo focado no controle: as atividades escolares são rigorosa e detalhadamente descritas; a função docente assume caráter técnico e limita-se ao bom emprego dos manuais didáticos elaborados por especialistas; o êxito dos alunos, por sua vez, é mensurado pela capacidade de estes darem as respostas desejadas pela escola; no ensino de 1º grau, as disciplinas de História e Geografia dão lugar aos Estudos Sociais; a Filosofia e Sociologia desaparecem do 2º grau e disciplinas como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, assim como Estudos dos Problemas Brasileiros, no ensino superior, são impostas. A educação é obrigatória e gratuita, de acordo com a Carta de 1967, artigo 168, parágrafo 3, inciso II, para alunos dos sete aos quatorze anos; o ensino ulterior só é gratuito àqueles que não podem pagar. Tudo isso para “assegurar a igualdade de oportunidade”. (BRASIL, 1967).

A ditadura, ao mesmo tempo que introduzia a “pedagogia tecnicista”, impôs, mediante compressão salarial, “o solapamento contínuo e crescente da dignidade profissional dos professores”, transformando-os em “dadeiros de aulas, sem muito tempo para atualizar-se e, por isso mesmo, lançando mão dos livros e manuais que lhes chegavam prontamente” (idem: 45) – o que teria contribuído para a elevação dos lucros das editoras. Para esses professores assim desqualificados, “coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério” (idem: 57), o livro didático tornou-se “bengala, muleta, lente para miopia ou escora que não deixa a casa cair”. (MUNAKATA, 2009, p. 89).

No fim dos anos 1970 e início de 1980, o avanço da microeletrônica impõe uma reorganização do trabalho e uma reordenação das diretrizes educacionais. A Lei 7.044/82 põe fim à profissionalização compulsória; o Ensino Médio se expande e o sistema produtivo exige um trabalhador mais qualificado. Entre os anos de 1985 e 1995, uma nova frente de reformas educacionais ganha força e a escola prioriza um aluno cuja formação atenda às necessidades de produção pós-industrial. Essas novas orientações, atreladas ao contexto histórico da segunda metade dos anos de 1990, incorporam outros elementos às demandas da escola. Para além da formação profissional e da capacidade em operar o processo de produção e controlar máquinas pesadas, a sociedade pós-industrial exige a qualificação do cidadão para o trabalho científico e para o uso de diferentes tecnologias.

Em meados dos anos 1980, o Brasil se redemocratiza, mas o cenário econômico pouco muda. A corrupção, a inflação e a crise institucional derrubam o governo Collor, primeiro presidente civil eleito democraticamente depois da ditadura militar, o qual é substituído pelo então vice-presidente Itamar Franco. A estabilidade política se fortalece no governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo a vitória de Luiz Ignácio Lula da Silva, em 2003, e da sua sucessora, Dilma Rousseff, em 2011, solidificado a democracia. A educação, mesmo atrelada a políticas internacionais, parece ganhar novo fôlego, embora tenha o ranço do ensino profissionalizante como a saída para a população menos favorecida.

Na literatura, terminado o regime autoritário com o qual se ocupava, presenciamos a manifestação de uma diversidade temática de cunho predominantemente urbano e de caráter popular (GOMES, 2005, p. 36-58). Violência, sexualidade, temas metafísicos e psíquicos, questões de gênero e a introdução do elemento “marginal” compõem a trama das narrativas. Para Bosi (2006, p. 466),

A potencialidade da ficção brasileira está em sua abertura às nossas diferenças. Não a esgotam nem os *bas-fonds* cariocas nem os rebentos paulistas em crise de identidade, nem os velhos moradores dos bairros de classe média gaúcha, nem as histórias espinhentas do sertão nordestino. Há lugar também para outros espaços e tempos e, portanto, para diversos registros narrativos como os que derivam de sondagens do fluxo da consciência. (BOSI, 2006, p. 466).

A relativa estabilidade política é marcada por um certo “desânimo literário” em relação ao engajamento social e político das décadas anteriores. A literatura torna-se plural e, a partir da década de 1990, acentua-se a ausência de tendências literárias mais estáveis como foram os movimentos anteriores; cada escritor assume, de certo modo, um padrão estético mais harmônico com a sua posição no mundo. Entretanto, a literatura ainda é um produto pouco consumido.

De acordo com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 4*, realizada em 2015, do total da população brasileira 54% não leem livros de literatura por vontade própria, 36% leem entre uma vez por semana ou uma vez por mês e apenas 9% quase todos os dias. 65% não leem os livros de literatura indicados pela escola. Falta de tempo, de gosto pela leitura, falta de paciência, a preferência por outras atividades e a dificuldade em ler somam 92% das respostas dos não leitores. 20% disseram não saber ler.

Embora os governos de todos os períodos históricos insistam em propagar uma melhora nos níveis de escolaridade e uma significativa diminuição no número de analfabetos, verifica-se que a leitura literária ainda está longe de ser uma opção para uma parcela muito grande da população. E, mesmo se considerarmos as exigências da escola, nota-se um alto índice de alunos não leitores. Desse modo, o “direito à literatura”, assim como o direito de acesso ao mundo que ela reorganiza ainda é uma realidade para poucos privilegiados.

Se considerarmos o fato de 73% das pessoas entrevistadas na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 4* assistirem à televisão em seu tempo livre, 60% escutarem música ou ouvirem rádio e 47% navegarem pela internet, fica fácil compreendermos as palavras de Antonio Candido quando este nos diz sobre a cultura de massa no Brasil ser consolidada no seio dos brasileiros antes da leitura, principalmente a literária.

Os números apresentados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF Brasil 2018) corroboram para a compreensão desse quadro. De acordo com o indicador, 29% dos brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja,

têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas. (INAF, 2018, p. 8).

Outros números revelam uma situação também bastante inquietante. Segundo o INAF, em 2018, a educação no Brasil assume o seguinte desenho: Os analfabetos somam 8% da população; no nível Rudimentar e Elementar de alfabetização estão 56% dos brasileiros; 25% encontram-se no nível Intermediário e apenas 12% no Proficiente. (INAF, 2018, p. 8).

Apesar de a atividade editorial no Brasil ter alcançado índices de vendas superiores aos demais países da América Latina, segundo os estudos de Hallewell (2017, p. 798), em 1996, do total de livros publicados no Brasil apenas 7% eram literatura. De acordo com o autor,

O livro didático continua a constituir a metade da produção editorial: 120 milhões de livros, dos quais, na Nova República, perto de cinquenta milhões são comprados pelo Programa Nacional do Livro Didático [...]. Em 1991, 67 milhões de livros foram confeccionados para a Fundação de Assistência ao Estudante [...]; em 1992, porém,

devido à escassez de recursos, a FAE mandou imprimir apenas oito milhões e, no Rio de Janeiro, o PNLD ‘simplesmente parou de funcionar’.

Mais consolo para os editores encontra-se no mercado de livros de autoajuda. Segundo a revista *Visão*, de 20 de novembro de 1991, esse fenômeno começou com a venda, no Brasil, dos setecentos mil exemplares de *Complexo de Cinderela* (da Record). HALLEWELL (2017, p. 820).

Segundo os números apresentados pela pesquisa *Produção do Setor Editorial Brasileiro*, realizada pela FIPE; CBL e SNEL²⁰, em 2018 são produzidos 349.914.643 livros pelas editoras brasileiras, uma queda de 11,03% em relação a 2017. Do total, 46,54% são didáticos; 24,88% de vertente religiosa; literatura adulta representa 7,55%; a juvenil 1,88%, a infantil 3,87 e a jovem adulto 0,65%. A comparação entre os números apresentados em 2018 e o estudo de Hallewell em relação a 1996 indica que os livros didáticos ainda representam metade da produção nacional: 162.858.488 livros em 2018. A produção literária no mesmo período, incluindo todas as subcategorias, é de 48.788.758 livros. Em 2018, são comercializados 26.403.505 livros de literatura adulta de um total de 187.056.155 produzidos, excluindo os didáticos, o que representa 14% do total de livros não didáticos produzidos em 2018, ou 7,5% do montante (didáticos e não didáticos) produzidos nesse ano.

Se compararmos todo o período histórico, de 1500 a 2018, podemos verificar uma literatura ainda sob o domínio da elite brasileira, intelectual ou financeira. De acordo com o IBGE, em 2017 apenas 7,2% da população entre 15 e 60 anos são analfabetos. Contudo, o percentual de livro de literatura ainda é próximo a 7,5%, ou seja, embora o nível de alfabetização tenha melhorado, isso não significa melhora nos índices de leitura literária.

Assim, nosso percurso histórico nos revela que a literatura no Brasil é privilégio para poucos, realidade agravada pelo fato de somente 12% dos alfabetizados no Brasil serem proficientes em leitura (INAF, 2018, p. 8). Esse quadro talvez explique a pouca leitura literária no Brasil. Segundo Abreu (2004, p. 38), “o grau de instrução afeta significativamente o contato com a literatura. Enquanto apenas 23% dos que permaneceram até a 4ª série na escola têm livros literários em casa, 91% dos que cursaram o nível superior dizem possuir obras desse tipo”.

O grau de instrução superior, como visto, é historicamente acessível a uma pequena parcela da população. Assim, por mais que tenha diminuído o analfabetismo no país, a literatura não faz parte do cotidiano dos brasileiros. Como 81% da população encontram-se entre os níveis Rudimentar e Intermediário de proficiência leitora e escritora, a educação

²⁰ Fundação Instituto de Pesquisas Econômica; Câmara Brasileira do Livro; Sindicato Nacional dos Editores de Livros.

parece estar vinculada, ainda hoje, ao atendimento das necessidades do mercado produtivo e não à ascensão cultural ou social do aluno.

Os números apresentados pelo IDEB 2017 deixam evidente o atual descaso com o ensino público brasileiro. Apenas 1,6% dos egressos da Educação Básica alcançam nível de desempenho adequado em Língua Portuguesa e ainda assim a proposta de reforma para o Ensino Médio é a inclusão dos *Itinerários Formativos*, o que não chega a ser revolucionário do ponto de vista da aprendizagem, visto estarem vinculados a áreas específicas do conhecimento, dentre elas, “a educação profissional e técnica”, o que atende ao ideário constitucional de “qualificação para o trabalho”.

4 A LITERATURA NO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

4.1 O Currículo e a Matriz de Referência para o SARESP

Em 2008, a SEDUC/SP – Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo – implanta o COESP – Currículo Oficial do Estado de São Paulo – com o objetivo de orientar o trabalho dos professores da rede pública estadual de ensino. Organizado por competências e habilidades, o COESP desdobra-se em dois materiais de apoio conhecidos como Caderno do Professor e Caderno do Aluno, os quais, por sua vez, são organizados a partir de um conjunto de atividades sistematizadas em diversas Situações de Aprendizagens, as quais, além do conteúdo a ser estudado, trazem orientações e sugestões didáticas “de métodos e estratégias de trabalho”, assim como recomendações sobre a gestão da aprendizagem, avaliação e recuperação dos alunos, objetivando a oferta de “uma educação à altura dos desafios contemporâneos”. (COESP, 2012, p. 8).

Todos os anos do Ensino Fundamental dos anos finais e Médio possuem Cadernos específicos para as diversas disciplinas do currículo escolar. Na de Língua Portuguesa, o material de apoio aborda três grandes temas: gramática normativa, leitura e produção de texto e literatura, sendo, muitas vezes, indicados outros compêndios a fim de auxiliar na compreensão e na fixação de conceitos cuja abordagem exige uma atuação do professor de modo mais sistematizado.

Nesse capítulo, abordaremos o primeiro volume do Caderno do Professor do terceiro ano do Ensino Médio, Situação de Aprendizagem cinco – *Vidas secas*: realidade presente. Nosso objetivo é analisar como o material de apoio disponibilizado pela SEDUC/SP organiza a sequência de atividades destinada ao estudo de romance de Graciliano Ramos. Antes, contudo, faremos uma breve apreciação do COESP a fim de compreender como seus autores definem o processo ensino-aprendizagem relacionado aos diversos gêneros textuais, literários ou não.

De acordo com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, a aprendizagem dos vários tipos de textos parte da compreensão da organização interna de seus elementos e como estes se arranjam para dar origem aos gêneros textuais. Para os autores do COESP, esse procedimento decorre da necessidade em “apresentar o texto em suas especificidades funcionais, constituídas pelas demandas das situações de comunicação nas quais eles são construídos” (COESP, 2012, p. 36). Nessa perspectiva, os gêneros textuais são estudados de acordo com o contexto específico da situação comunicativa, visto, para o COESP, terem origem em uma situação real de uso, portanto, todo texto possui uma função social. Atentos a esse argumento, os autores do

COESP organizam as Situações de Aprendizagem com vista à exploração dos elementos internos e à construção de um significado para o texto.

Para isso, o estudo do texto é organizado em seis temas, cada um composto por uma série de competências subdivididas em múltiplas habilidades. A avaliação da aprendizagem é realizada anualmente pelo Estado de São Paulo por meio de uma avaliação externa em larga escala conhecida como SARESP, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, cuja base curricular é o próprio COESP. Constituído por uma Matriz de Referência, a qual estabelece os indicadores sobre os quais a avaliação deve ser construída, o SARESP representa um recorte dos conteúdos do Currículo Oficial e “privilegia algumas competências e habilidades a ele associadas”, assim como as “expectativas de aprendizagem que os alunos devem desenvolver [...]”. (SÃO PAULO, 2009, p. 14). O quadro a seguir ilustra as competências avaliadas pelo SARESP em cada tema.

Quadro 1. Competências gerais “Matriz de Referência para o SARESP”.	
Tema 1. Reconstrução das condições de construção e recepção dos textos.	Competência Avaliada.
	Interpretar textos relacionando-os aos contextos de produção e de recepção (interlocutores, finalidade, espaço, tempo em que ocorrem a interação), considerando fatores como gênero, formato do texto, tema, assunto, finalidade, suporte original e espaços próprios de circulação social.
	Identificar esferas discursivas, suporte de circulação original, gêneros, temas, finalidades, público-alvo, possíveis objetivos de produção e de leitura, espaços próprios de circulação social, formas, constituintes e recursos expressivos dos textos.
	Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros.
Tema 2. Reconstrução dos sentidos do texto.	Recuperar informações em textos.
	Inferir tema ou assunto principal do texto.
	Identificar o sentido de vocábulos ou expressões, selecionando a acepção mais adequada ao contexto em que estão inseridos.
	Localizar informações explícitas em textos.
	Sequenciar informações explícitas em textos.
	Inferir informações subentendidas ou pressupostas em textos.
	Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto.
Tema 3. Reconstrução da textualidade.	Analisar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação do texto.
	Estabelecer relações entre segmentos do texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
	Estabelecer relações de causa/consequência entre segmentos do texto.
	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
	Identificar no texto os elementos constitutivos da argumentação.
	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
	Estabelecer relações entre recursos expressivos e efeito de sentido.
Tema 4. Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos.	Avaliar criticamente os discursos e confrontar opiniões e pontos de vista em diferentes textos.
	Comparar textos.
	Identificar referências intertextuais.
Tema 5.	Analisar fatos linguísticos para compreender os usos da linguagem em textos.

Reflexão sobre a língua falada e escrita.	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
	Identificar, em textos, marcas do uso de variação linguística.
	Identificar aspectos morfossintáticos, e semânticos nos usos da língua.
Tema 6. Compreensão de textos literários.	Compreender o texto literário como objeto artístico, cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria realidade.
	Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros literários: contos tradicionais, fábulas, mitos, lendas, crônicas narrativas, novelas, canções e poemas.
	Estabelecer relações, em uma narrativa literária, entre: formas de organização dos episódios, papéis dos personagens, caracterizações dos personagens e do ambiente, pontos de vista do narrador, marcas do discurso direto, indireto e indireto livre.
	Identificar os mecanismos de construção do poema.
	Identificar os mecanismos de construção da argumentação em fábulas e cartas literárias.
	Recuperar a intertextualidade em textos literários.

Fonte: Matriz de Referência para o SARESP 2009.

Os quatro primeiros temas propõem a *reconstrução* dos elementos internos dos textos não literários; o quinto aborda seus aspectos linguísticos e o sexto foca os textos literários. Porém, ainda que o foco seja a “compreensão de textos literários”, o tema seis, à semelhança dos demais, prioriza a estrutura e não o sentido. O objetivo central é a análise do referencial impresso a partir de uma perspectiva protocolar; os possíveis desdobramentos do literário não são explorados e a atuação do aluno limita-se ao verbalmente dado.

A primeira habilidade do tema seis, por exemplo, tem por finalidade a compreensão do texto literário como objeto artístico gerador de um significado que integra o mundo e a própria realidade, mas não estabelece nenhum aporte para a inferência de sentido, isto é, o objetivo é compreender o texto literário como um objeto artístico, cultural e estético presente no mundo e possuidor de um significado, contudo, este não é explorado. As habilidades dois, três, quatro e cinco levam o aluno a identificar os elementos constitutivos das relações internas do texto; a seis explora a possível relação mantida com outros referenciais. Observa-se, portanto, um viés de análise pautado não na inferência de um sentido para o texto literário, mas na compreensão da sua organização interna. A dificuldade em mensurar, em uma avaliação em larga escala, o entendimento do texto a partir de uma relação dialógica talvez explique a redução do estudo do texto literário à estrutura que lhe dá forma, embora esta não seja a orientação do COESP.

De acordo com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2012, p. 28-35), o estudo da literatura “não pode ser reduzido à mera exposição de listas de escolas literárias, autores e suas características”, já que ela, porque “participante na construção da identidade de um povo”, representa “um desafio ao espírito” e “vocaciona-se à eternidade e à reflexão humana”, sendo atualizada “por uma comunidade leitora que segue um intrincado e plural conjunto de regras semióticas e sociais”. Por essas considerações, nota-se uma preocupação do COESP em

desenvolver um estudo literário firmado sobre uma base dialógica, por meio da qual o texto é atualizado ao contexto do receptor atual. Ao recomendar essa abordagem, o COESP faz alusão a uma leitura voltada à prática social, vinculada, sobretudo, à intencionalidade do texto. Segundo o documento oficial, o excesso de historiografia na Educação Básica reduz os estudos literários ao reconhecimento dos elementos mais facilmente mensuráveis do texto como a periodização literária, a forma composicional e as características autorais. Para o referido Currículo, essa abordagem desvincula o texto literário da dimensão dialógica uma vez que esses elementos estão relacionados mais à estrutura do referencial impresso.

Entretanto, o tema seis da Matriz de Referência para o SARESP, voltado ao estudo dos textos literários, prioriza exatamente esses elementos, desconectando-se das orientações do COESP. É interessante observar a contradição entre a orientação oficial para o trabalho com o texto literário, presente no Currículo, e o modelo usado pelo SARESP para determinar o nível de aprendizagem dos alunos em relação aos estudos literários.

Se o texto literário possui uma função social, esta não se articula às experiências de vida dos alunos quando da avaliação em larga escala, pois, a Matriz de Referência usada para a avaliação SARESP desconsidera a relação dialógica entre leitor e texto. Embora o COESP faça alusão ao dialogismo enquanto concepção teórica promotora da experiência estética, o modo como é realizada a avaliação não permite ao aluno inferir um sentido pessoal para o texto.

Portanto, a fruição do texto literário, como possibilidade dialógica capaz de ampliar a experiência de mundo do aluno, é ignorada por um processo hermenêutico cujo procedimento é o mesmo dispensado aos textos não-literários. Como o receptor não transpõe o ficcional da obra para suas próprias vivências, limitando-se à decomposição do referencial impresso, a literatura torna-se um objeto fechado em si mesma, desvinculada das práticas sociais.

O quadro abaixo destaca as competências específicas a serem desenvolvidas pelos alunos ao final do terceiro ano do Ensino Médio de acordo com a Matriz de Avaliação do SARESP.

Quadro 2. Competências específicas para alunos do 3º ano do Ensino Médio	
Competência Avaliada.	
Tema 1. Reconstrução das condições de construção e recepção dos textos.	Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos (não literários): regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, etc.
	Identificar os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de determinado pronome de tratamento ou da adjetivação.
	Inferir o público-alvo provável e os objetivos do autor ou do enunciador de um texto.
Tema 2.	Identificar o sentido restrito a determinada área do conhecimento de vocábulo ou expressão utilizada em segmento de um texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto inserido.

Reconstrução dos sentidos do texto.	Identificar o sentido de palavra ou expressão gramatical utilizadas em segmento de um texto, selecionando aquela que pode substituí-la no contexto inserido.
	Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, fato ou fenômeno, em um texto.
	Localizar e integrar várias informações explícitas distribuídas ao longo de um texto, sintetizando-as em uma ideia geral, categoria ou conceito.
	Diferenciar ideias centrais e secundárias; ou tópicos e subtópicos do texto.
	Estabelecer relações entre imagens, gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas.
	Inferir tema ou assunto principal de um texto, estabelecendo informações pressupostas ou subentendidas.
	Inferir propostas subentendidas do autor para a resolução de determinado problema, com base na compreensão global do texto.
Tema 3.	Identificar estratégias usadas pelo autor, em um texto argumentativo, para o convencimento do público.
Reconstrução da textualidade.	Identificar a proposta defendida pelo autor em um texto, considerando a tese apresentada e a argumentação construída.
	Identificar os componentes do texto argumentativo.
	Estabelecer relação entre argumentos do texto, identificando retomadas ou catafóricas e anafóricas ou por elipse e repetição.
	Estabelecer relação de causa/consequência entre informação subentendida ou pressupostas distribuídas ao longo do texto.
	Organizar em uma dada sequência as proposições desenvolvidas pelo autor em um texto argumentativo.
	Distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto.
Tema 4.	Identificar, em um texto, procedimentos explícitos de remissão ou referência a outros textos.
Reconstrução da intertextualidade e estabelecimento de relação entre textos.	Justificar diferenças ou semelhanças observadas no tratamento de uma mesma informação veiculada em diferentes textos.
	Justificar o recurso a formas de apropriação textual, em um texto, como paráfrases, citações, discurso direto, indireto e indireto livre.
Tema 5.	Identificar, em um texto, normas ortográficas, de concordância, de regência ou de colocação pronominal, com base na correlação entre definição/exemplo.
Reflexão sobre a língua falada e escrita.	Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, etc.)
	Aplicar conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação com base na correlação entre definição/exemplo.
	Aplicar conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação como estratégias para solucionar problemas de ortografia com base na correlação entre definição/exemplo.
Tema 6.	Inferir recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de dada definição.
	Identificar uma interpretação adequada para determinado texto literário.
	Identificar, em um texto literário, processos explícitos de remissão ou referência a outros textos ou autores.
	Organizar os episódios principais de uma narrativa literária em uma sequência lógica.
	Estabelecer relação entre forma e temas em um poema.
	Estabelecer relações temáticas ou estilísticas de semelhança ou oposição entre textos literários:
	Estabelecer relações entre as condições histórico-sociais de produção de um texto literário e fatores linguísticos de sua produção.
	Comparar e confrontar pontos de vistas diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito a histórias de leitura; deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção.
	Inferir informação pressuposta ou subentendida, em um texto literário, com base na sua compreensão global.

Compreensão de textos literários.	Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens.
	Inferir a perspectiva do narrador em um texto literário narrativo, justificando conceitualmente essa perspectiva.
	Inferir o papel desempenhado pelos personagens em uma narrativa literária.
	Justificar os efeitos de sentido produzido em um texto literário pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado.
	Justificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos.
	Justificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências).
	Justificar o período de produção (época) de um texto literário, considerando as informações sobre o gênero, tema, contexto sociocultural e autoria.
	Articular conhecimentos literários e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, para explicar ambiguidades, ironias, expressões figuradas, opiniões ou valores implícitos.

Fonte: “Matriz de Referência para o SARESP”. 2009.

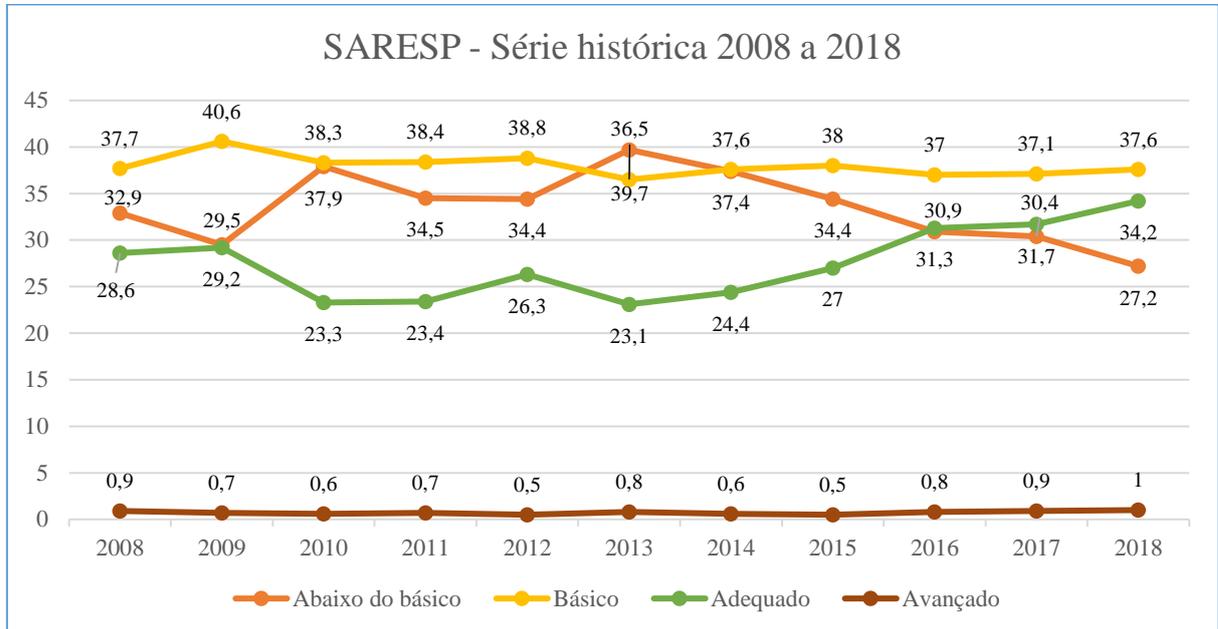
O quadro dois apresenta as competências avaliadas no SARESP em relação aos textos literários e não-literários específicas para alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Ao comparamos os seis temas, verificamos ser os verbos usados para estruturar as competências dos cinco temas destinados aos gêneros não-literários semelhantes ou idênticos aos usados para os literários. De fato, embora o COESP ajuíze serem os textos literários diferentes dos demais, a Matriz de Referência para o SARESP faz uso do mesmo padrão de análise nos seis temas. Os parâmetros usados para o estudo do texto literário na Educação Básica o desvinculam da sua dimensão social e impossibilitam ao aluno o protagonismo no processo interpretativo, cabendo-lhe tão somente identificar uma resposta “correta” a um questionamento preestabelecido.

Após a realização da avaliação SARESP, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo classifica os alunos em quatro níveis de proficiência. Para a SEDUC/SP, os alunos considerados Abaixo do Básico “demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram”; os alunos no nível Básico “demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente”; no nível Adequado, estão os alunos com “domínio pleno dos conteúdos”; e no nível Avançado, os alunos demonstram conhecimentos “acima do requerido”. Para cada um desses níveis, são propostos encaminhamentos pedagógicos a fim de permitir avanços no processo ensino-aprendizagem.

Quadro 3 - Encaminhamento pedagógico para cada nível de proficiência	
NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	MEDIDA A SER TOMADA
Abaixo do Básico	Recuperação Intensiva
Básico	Recuperação Contínua
Adequado	Aprofundamento
Avançado	Desafio

Fonte: SEDUC/SP – Boletim SARESP/2018

O gráfico abaixo ilustra a série histórica, entre os anos de 2008 a 2018, do nível de proficiência dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa da rede estadual paulista.



Fonte: Boletins SARESP 2008-2018. Responsabilidade do autor da pesquisa.

A análise dos índices oficiais revela pouco avanço no nível de proficiência dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio quando comparado todo o período histórico desse nível de escolarização. Como é possível apreender, em 2008, 32,9% dos alunos estão no nível Abaixo do Básico; em 2018 esse número cai para 27,2%, ou seja, só 5,7% dos alunos migram do nível Abaixo do Básico, entre os anos de 2008 a 2018, para os níveis subsequentes. No Nível Básico, o problema não é diferente: no primeiro ano de referência, 37,7% dos alunos encontram-se nesse nível de proficiência, permanecendo o mesmo índice em 2018, 37,6%. Em 2008, 28,6% dos alunos encontram-se no Nível Adequado, subindo, em 2018, para 34,2%. Embora seja o melhor índice da série histórica, são dez anos para apenas 5,6% dos alunos passarem para o nível desejado. Em relação ao Nível Avançado, os índices são semelhantes: 0,9% em 2008 e 1,0% em 2018.

Sob outra perspectiva, podemos aferir as seguintes informações: a média dos alunos em cada Nível de Proficiência permanece praticamente inalterada nos dez anos analisados: 64,8% dos alunos²¹ do terceiro ano do ensino médio deixam a escola em 2018 com um mínimo de conhecimento; apenas 34,2% possuem as competências e habilidades desejadas para esse nível

²¹ Soma dos níveis Abaixo do Básico e Básico.

de escolaridade. Para resolver o problema, os encaminhamentos pedagógicos – quadro 3 - oferecidos pela SEDUC/SP para cada um dos Níveis de Proficiência do terceiro ano do Ensino Médio revelam-se inadequados, pois, os alunos desse nível de escolaridade estão saindo da escola, não sendo mais possível a Recuperação Intensiva ou Contínua, visto não haver série subsequente para esses alunos.

A fim de amenizar a situação, a SEDUC/SP faz uma leitura diferente dos números. Os quatro Níveis de Proficiência do SARESP são reagrupados em outros três: *Insuficiente*, *Suficiente* e *Avançado*. O nível *Insuficiente* engloba o Abaixo do Básico; o *Avançado* permanece com a mesma nomenclatura e o *Suficiente* agrega os níveis Básico e Adequado. Se considerarmos a explicação presente no Boletim SARESP em relação ao nível Básico - *demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades* – percebe-se certo escamoteamento dos órgãos oficiais em relação ao desempenho dos alunos, uma vez que o governo estadual considera o *domínio mínimo dos conteúdos curriculares* como suficiente para o aluno da escola pública. Nesse cálculo, o Estado eleva para 71,8% o índice de alunos classificados no nível Suficiente. Essa matriz ideológica corrompe os resultados de modo a iludir a opinião pública. Observe a tabela:

Classificação	Nível		Rede Estadual
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 250	27,2
Suficiente	Básico	250 a < 300	37,6
	Adequado	300 a < 375	34,2
	Básico + Adequado	-	71,8
Avançado	Avançado	≥ 375	1,0

Fonte: Boletim SARESP 2018.

Ao consideramos o nível Básico como Insuficiente, temos o seguinte resultado:

Classificação	Nível		Rede Estadual
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 250	27,2
	Básico	250 a < 300	37,6
	Abaixo do Básico + Básico		64,8
Suficiente	Adequado	300 a < 375	34,2
Avançado	Avançado	≥ 375	1,0

Fonte: SEDUC/SP. 2018. Responsabilidade do autor da pesquisa.

A tabela disponibilizada pela Secretaria Estadual apresenta um resultado positivo: 71,8% dos alunos estão no nível Suficiente. Entretanto, avaliamos ser mais correto unir os valores do nível Básico aos do Abaixo do Básico, visto os dois serem insuficientes para a “formação plena dos alunos”. Nesse caso, em 2018, temos 64,8% dos alunos na classificação Insuficiente. O uso pela Secretaria da mesma régua para agrupar níveis muito diferentes (Básico e Adequado) sob a perspectiva da suficiência, camufla, por baixo de uma camada de verniz, os resultados, assim, temos a falsa impressão de os índices educacionais em Língua Portuguesa, ao final da Educação Básica, serem suficientes. Talvez, por se tratar de alunos da escola pública, pobres em sua maioria, o Estado de São Paulo considere como suficiente o domínio do mínimo necessário em relação aos egressos da Educação Básica. Esse modelo de silenciamento social não é novo e continua alinhado aos interesses da elite do país.

A partir dessas reflexões, nos parece intencional o trabalho proposto pelos Cadernos do Professor e do Aluno em relação à literatura. Se o mínimo de conhecimento é suficiente para os alunos deixarem a escola pública, o estudo do texto centrado na decomposição dos elementos mais mensuráveis, procedimento acompanhado de um reducionismo hermenêutico, torna-se proposta latente, se considerarmos o potencial transgressor da arte literária, de emudecimento do texto e, portanto, do aluno.

O quadro três, a seguir, indica os conteúdos e as habilidades relacionados ao estudo do texto literário no 3º ano do Ensino Médio.

Quadro 4: Conteúdos e habilidades relacionadas ao estudo do texto literário no 3º ano do Ensino Médio		
1º bimestre	Conteúdos	A literatura e a construção da modernidade e do moderno.
		Linguagem e desenvolvimento do olhar crítico.
		Texto narrativo (foco: leitura e escrita). A narrativa moderna.
		Texto lírico (foco: leitura). A lírica moderna.
		Discussão de pontos de vista em textos literários.
	Habilidades	Construir um conceito de modernidade que explique fenômenos culturais e literários contemporâneos, relacionando, a partir desse conceito, as diferentes produções culturais contemporâneas.
		Relacionar diferentes produções artísticas e culturais contemporâneas com outras obras do passado, procurando aproximações de tema e de sentido.
		Identificar e analisar características próprias da linguagem literária moderna.
2º bimestre	Conteúdos	A crítica de valores sociais no texto literário.
		A literatura e a construção da modernidade e do Modernismo.
		Texto narrativo (foco: leitura). Romance de tese.
		Texto lírico (foco: leitura). Poesia e crítica social.
	Habilidades	Reconhecer diferentes elementos que estruturam o texto narrativo (personagens, marcadores de tempo e de localização, sequência lógica dos fatos) visando a resolver questões de acesso ao ensino superior.
		Contextualizar histórica e socialmente o texto literário.
		Relacionar contexto sociocultural a uma determinada obra literária produzida na segunda metade do século XX.

		Analisar o paralelismo, particularmente como ele se manifesta na construção dos períodos do texto nos processos de coordenação e subordinação.
3º bimestre	Conteúdos	Literatura modernista e tendências do pós-modernismo. Texto literário narrativo e lírico (foco: leitura e escrita). <ul style="list-style-type: none"> • Análise crítica do texto literário. • A prosa, a poesia, a paródia, a modernidade e o mundo atual.
	Habilidades	Analisar as intenções enunciativas dos textos literários na escolha dos temas, das estruturas e dos estilos, como procedimentos argumentativos.
		Identificar o papel de categorias da enunciação – pessoa, tempo e espaço – na construção de sentidos para o texto.
4º Bimestre	Conteúdos	Texto literário (foco: leitura e escrita). Análise crítica.
	Habilidades	Considerar indícios de valores presentes na contemporaneidade manifestos na urdidura textual.
		Analisar as intenções enunciativas dos textos literários na escolha dos temas, das estruturas e dos estilos, como procedimentos argumentativos.

Fonte: Currículo Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

Como nos quadros anteriores, as competências e habilidades propostas pelo COESP para o estudo do texto literário nas aulas do terceiro ano do Ensino Médio, a despeito da fundamentação teórica adotada, exploram a dimensão mais facilmente mensurável do texto. Não é dada aos alunos a oportunidade da leitura de fruição, porque, presos à tarefa de identificar, relacionar, analisar intenções enunciativas do tema, entre outras incumbências, concentram-se em procedimentos interpretativos restritos à historiografia e à estrutura da obra.

Desse modo, o conjunto de habilidades e conteúdos estabelecidos no COESP e estruturado no Caderno do Professor para o estudo da literatura no Ensino Médio e a Matriz de Avaliação da Aprendizagem usada no SARESP alocam a leitura literária a uma dimensão interpretativa muito distante da leitura de fruição e da experiência estética e, por isso, distante também das práticas sociais e culturais dos alunos. Isso explica, pelo menos em partes, o porquê de os alunos lerem tão pouco a literatura indicada pela escola. Como visto, de acordo com a 4ª edição da pesquisa “Retrato da Leitura no Brasil”, do Instituto Pró-Livro, 65% dos entrevistados disseram não ler os livros de literatura indicados pela escola. Essa realidade brasileira, somado ao fato de apenas 1,6% dos egressos do Ensino Médio dominarem a língua mãe de modo adequado (INEP, 2018), nos mostra como a leitura no Brasil, quer seja literária ou não, é um exercício para poucos.

Para Todorov (2009, p.77), a literatura é “pensamento e conhecimento do mundo [...]” e nos faz “viver experiências singulares”. Porém, as práticas adotadas no contexto da escola básica para o estudo literário pautam-se em procedimentos “objetivos”, por meios dos quais os alunos interagem com as narrativas a partir de pontos fixos, extraindo, porque tomam os textos apenas como objeto de conhecimento, experiência restritas à escola.

Se devemos pensar os estudos literários como prática capaz de viabilizar as determinações da LDB 9.394/96, “o pleno desenvolvimento do educando” para o exercício da vida cidadã, ao reduzi-los ao desenvolvimento de competências e habilidades centradas na construção de significados, limitamos as experiências individuais e impedimos a literatura de despertar em nós nossa “cota de humanidade” assim como negamos o objeto sobre o qual se debruça: “a própria condição humana”. (CANDIDO, 1995, p. 169-19). A escola, por meio da literatura, deve tornar o aluno “não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”. (TODOROV, 2009, p. 92-93).

Todavia, essas considerações não eliminam dos estudos literários as abordagens diacrônica e sincrônica²², visto ser possível e importante, por meio delas, contextualizar o texto literário em um *eixo de tempo* e em uma *época específica*, dando-nos uma dimensão do seu valor histórico. Mas, mesmo importantes, esses dois parâmetros de estudo situam a obra literária em uma dimensão historiográfica, por isso, a necessidade, no ato da leitura, da dimensão interativa, momento dialógico em que leitor e texto interpenetram-se.

Essa relação dialógica permite ao leitor inferir ao texto literário, porque o recontextualiza, um sentido harmônico ao seu arcabouço cultural, atualizando-o a partir da própria experiência de mundo. Nesse momento, ampliam-se as possibilidades hermenêuticas do texto literário, o qual ganha sentidos a depender de quem o lê. Essa perspectiva, ao focar a importância da atuação do leitor sobre o texto, permite a inferência de um sentido perpassado pela subjetividade, contrariando o modelo de análise formatado pela SEDUC/SP, o qual volta-se ao desenvolvimento de competências e habilidades padronizadas.

Até aqui, analisamos as orientações do COESP e o conjunto de competências selecionadas para o estudo do texto literário no terceiro ano do Ensino Médio. Vimos também como se organiza a Matriz de Referência para o SARESP, avaliação em larga escala destinada a aferir o índice de desempenho da rede estadual paulista de ensino. A partir de agora, analisaremos, com algumas considerações, uma Situação de Aprendizagem com o intuito de averiguar como se efetiva, a partir do material de apoio da SEDUC/SP, o estudo do texto literário. Nossa referência é o Caderno do Professor do terceiro ano do Ensino Médio, volume 1, edição 2014-2017²³. Para melhor exame desse material, faremos, a seguir, a transcrição parcial da Situação de Aprendizagem número cinco.²⁴

²² De acordo com o COESP 2012, “a contextualização sincrônica analisa o objeto em relação à época e à sociedade que o gerou, a diacrônica considera o objeto cultural no eixo do tempo e a interativa permite relacionar o objeto cultural com o universo específico do aluno.” (COESP, 2012, p. 27).

²³ Embora o ano de referência seja 2014-2017, o mesmo material foi usado também em 2018.

²⁴ A atividade completa pode ser consultada no anexo número um.

4.2 O COESP e a “Situação de aprendizagem 5 - *Vidas secas: realidade presente*”.

Esta Situação de Aprendizagem tem por objetivo preparar os alunos para resolver questões de exames de acesso ao Ensino Superior centradas na compreensão de textos do Modernismo brasileiro, da geração de 1930 e, de modo muito particular, do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Além disso, esperamos que os alunos desenvolvam as habilidades de tomar notas de texto expositivo oral elaborado pelo professor.

Conteúdos e temas: a literatura e a construção da modernidade e do moderno; a crítica de valores sociais no texto literário [...]; contexto sociocultural e obra literária; a primeira e a segunda geração modernista da literatura brasileira.

Competências e habilidades: elaborar estratégias de resolução de questões de exames de acesso ao Ensino Superior [...]; relacionar o contexto sociocultural a uma determinada obra literária.

Sugestão de estratégias: aula interativa, com a participação dialógica do aluno, com a preparação e o conhecimento do conteúdo e estratégias por parte do professor.

Sugestão de recursos: livro didático, dicionário de língua portuguesa; questões de vestibular; obras literárias diversas; áudio.

Sugestão de avaliação: resolução de exercícios e de questões de vestibular.

Fonte: Caderno do Professor. SEDUC/SP, 2014-2017.

O título da Situação de Aprendizagem (SA), *Vidas secas: realidade presente*, parece indicar a intenção do Caderno do Professor em permitir a atualização da temática do romance a um contexto contemporâneo. Seguindo as orientações do COESP, a comanda da SA alude girar, a trama da narrativa, em torno de um assunto ainda presente no século XXI, por isso, a contextualização do enredo, a princípio, se faz na dimensão interativa, procedimento hermenêutico vinculado, sobretudo, à atualização do texto ao universo de cada leitor ou ao de uma comunidade leitora. (FISH, 1980, p. 11).

Apresentados os objetivos, os conteúdos, as habilidades a serem desenvolvidas e as estratégias de trabalho, a SA propõe, antes da análise do romance *Vidas secas* propriamente dito, uma sondagem inicial, cujo objetivo é, por meio da música *Último pau de arara*, dar ciência ao professor a respeito dos conhecimentos dos alunos sobre a temática da seca e suas consequências sociais. Nessa atividade introdutória, os alunos são levados a identificar, a partir da canção, os principais problemas enfrentados pelos migrantes nordestinos. São explorados o significado da expressão *pau de arara*; o tema central da música; o uso do advérbio *só* e do grau diminutivo do substantivo *vaca*. O objetivo é antecipar, na discussão em sala de aula, a temática da seca. Nesse primeiro momento, os alunos ainda não entraram em contato com o romance de Graciliano Ramos.

Na sequência, é apresentado um *roteiro para a aplicação da Situação de Aprendizagem* o qual é subdividido em quatro categorias: 1. A literatura e a construção da modernidade e do moderno; 2. Análise estilística: nível sintático – a extensão dos períodos; 3. Contexto

sociocultural, crítica de valores e obra literária; 4. A primeira e a segunda geração modernista brasileira. A seguir, transcrevemos a SA, analisando cada uma das atividades.

Vidas secas e o poder da palavra

1. No caderno, responda às propostas a seguir:

- a) Você já ouviu falar ou leu o romance *Vidas secas*? Na sua opinião, o que se pode esperar de uma narrativa chamada *Vidas secas*? *Resposta pessoal, porém verifique se os alunos conhecem o romance e se conseguem extrair significados e interpretações interessantes, utilizando produtivamente as informações presentes no título.*
- b) Leia o trecho a seguir e procure as relações que existem entre ele e a letra de música com que iniciamos esta Situação de Aprendizagem. *Professor, observe como os alunos interpretam as informações das diferentes linguagens e as relacionam para obter uma ideia geral da obra em questão.*

Vidas secas

O que desejava... Ah! Esquecia-se. Agora se recordava da viagem que tinha feito pelo sertão a cair de fome. As pernas dos meninos eram finas como bilros, Sinhá Vitória tropicava debaixo do baú de trens. Na beira do rio haviam comido o papagaio, que não sabia falar. Necessidade.

Fabiano também não sabia falar. Às vezes largava nomes arrevesados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse...

[...] Agora Fabiano conseguia arranjar as ideias. O que o segurava era a família. Vivia preso como um novilho amarrado ao mourão, suportando ferro quente. Se não fosse isso, um soldado amarelo não lhe pisava o pé não. O que lhe amolecia o corpo era a lembrança da mulher e dos filhos. Sem aqueles cambões pesados, não envergaria o espinhaço não, sairia dali como onça e faria uma asneira.

[...] Tinha aqueles cambões pendurados ao pescoço. Deveria continuar a arrastá-los? Sinhá 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.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 119. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. P. 36-37.

2. Responda no caderno:

- a) O que o texto nos fala de Fabiano? Quem ele é? Qual a sua profissão? Ele é uma pessoa feliz? *Esse breve trecho nos diz que Fabiano se relaciona com Sinhá Vitória e com os meninos, os quais, quando crescessem seriam “brutos” como o pai, guardando reses e sendo pisados por soldados. Guardar reses é atividade de vaqueiro e ser pisado não deixa ninguém feliz.*
- b) Você teve dificuldades para compreender o texto? Se respondeu afirmativamente, como as resolveu? *Resposta pessoal, porém é preciso identificar as dificuldades gerais e retomar pontos que não foram bem compreendidos.*
- c) Que semelhanças você encontra entre Fabiano e o enunciador (lembramos que *enunciador* é aquele que toma a palavra, que se expressa em um texto) de *Último pau de arara*? *Resposta pessoal. Observar a sensação de desalento em que os dois se encontram, procurando um sentido maior para a vida. E o fato de que eles veem obrigados a fugir de seu lugar de origem.*

3. Complete adequadamente os espaços do texto a seguir.

“O termo também em “Fabiano também não sabia falar” aproxima Fabiano do papagaio, sobre o qual se diz: “Na beira do rio haviam comido o papagaio, que não sabia falar. Necessidade”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, notamos que Fabiano, ao ter consciência de que não sabe falar e da necessidade que sente disso para arrumar tudo o que tem no interior, permite que o leitor questione o real valor de uma vida destrocada pela pobreza e pelo sofrimento e que não tem acesso à palavra.”

4. Observe: “Vivia preso como um novilho amarrado ao mourão, suportando ferro quente”. A expressão “suportando ferro quente” poderia ser substituída, sem significativa perda de sentido por:
- Sendo ferreteado.
 - Esquentado.
 - Sendo esquentado.
 - Derretendo.
5. No laboratório de informática da escola ou em outro espaço que estiver ao seu alcance, ouça o áudio disponível em <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/2100>. (Acessado em: 4 nov. 2013.). Compare o que é dito no áudio com sua resposta anterior e responda: O que o escritor de *Vidas secas* pretendia dizer com esse romance? *Espera-se que os alunos identifiquem a intenção do autor: denunciar as difíceis condições sociais dos habitantes do sertão nordestino.*

Fonte: Caderno do Professor – SEDUC/SP 2014-2018

Na primeira sequência de atividade, intitulada *Vidas secas e o poder da palavra*, questiona-se, no primeiro exercício, letra *a*, se o aluno já ouviu falar da obra *Vidas secas*, incitando-o a antecipar o conteúdo da narrativa ao explorar o título do romance. O objetivo da atividade é o de permitir aos alunos o levantamento de hipóteses sobre os prováveis sentidos gerados pelo título e parece considerar a possibilidade de os alunos, a partir das próprias representações de mundo, inferirem sentidos individuais condizentes às suas possibilidades leitora. Como a resposta é pessoal, cabe ao professor verificar se o aluno “*conhece o romance e se extrai significados e interpretações interessantes sobre o título*”. A mediação do professor, nesse caso, é indispensável para que as respostas não sejam aleatórias, criando sentidos arbitrários e desvinculados do título.

Na sequência, é apresentado, atividade *b*, um pequeno fragmento de *Vidas secas*²⁵ por meio do qual solicita-se uma análise da relação entre esse trecho da obra e a letra da música *Último pau de arara*. O professor deve “observar como os alunos interpretam as informações das diferentes linguagens e as relacionam para obter uma ideia geral da obra em questão”. O objetivo é fazer o aluno analisar o fragmento do romance e a música, criando uma visão panorâmica da temática da seca. Chama-nos a atenção o fato de o fragmento selecionado de *Vidas secas* focar Fabiano, logo, é possível aos alunos terem uma “ideia geral” não da obra, mas uma *visão parcial* do personagem.

As questões seguintes - “*o que o texto nos fala de Fabiano?*”; “*quem ele é?*”; “*qual sua profissão?*” e “*ele é uma pessoa feliz?*” - procuram estabelecer um perfil para o protagonista de *Vidas secas* a partir do trecho final e entrecortado do capítulo “Cadeia”, momento infeliz da vida do personagem. Sem dúvida, é possível responder a essas perguntas, mas devemos

²⁵ O fragmento usado para análise será retomado quando a SA passar ao estudo das questões do ENEM/2007.

considerar o limitado horizonte de onde o aluno observa Fabiano, pois em momentos diferentes do romance pode-se chegar, com as mesmas perguntas, a outras respostas.

Perguntar se Fabiano é uma pessoa feliz e responder de forma negativa apenas pelo fragmento disponibilizado na SA é ignorar, por exemplo, a vontade de viver do personagem. Vejamos: “[...] aquilo era caça bem mesquinha, mas adiar a morte do grupo. E Fabiano queria viver.” (RAMOS, 2017, p. 14); “[...] Minutos depois o preá torcia-se e chiava no espeto de alecrim. / Eram todos felizes.”. (RAMOS, 2017, p. 16). Ou ainda: “[...] Chegara naquela situação medonha – e ali estava, forte, até gordo, fumando o seu cigarro de palha”. (RAMOS, 2017, p. 16). Nesses trechos do romance, além de outros, Fabiano não é, aparentemente, uma pessoa infeliz. Logo, analisar o personagem apenas por um ponto de vista, isto é, a partir de um fragmento descontextualizado do todo da obra, induz o aluno a criar uma imagem de Fabiano se não errada, pelo menos superficial. Outro problema na resposta oferecida pelo Caderno do Professor pode ser encontrado no fato de parte dela referir-se aos filhos de Fabiano, os quais não estão inseridos na pergunta; a resposta para *quem é ele* alude ao fato de Fabiano ser vaqueiro, concepção identitária muito limitada.

Se essas perguntas buscam projetar uma identidade para Fabiano, o trabalho do aluno é inócuo. Estudos recentes nos ensinam não serem as identidades fixas, portanto, a essa pergunta não cabe uma só resposta, visto Fabiano passar por vários processos identitários no decorrer do romance, todos influenciados por fatores sociais, culturais, ambientais e biológicos.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo constantemente deslocadas. [...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2011, p.13).

Por isso, pergunta e resposta empobrecem nossa imagem do personagem, o qual é vaqueiro, retirante, pai, homem, marido, trabalhador, católico, valente, submisso, infeliz em alguns momentos, feliz em outros. Fabiano é uma mistura de tudo isso, sendo primária e ingênua, portanto, a conclusão apresentada pelo Caderno do Professor de que o personagem é uma pessoa infeliz.

Na pergunta seguinte, de modo amplo, o aluno é questionado se sentiu dificuldades em compreender o texto e, caso a resposta seja afirmativa, como resolveu o problema. Como sabemos, os obstáculos à compreensão textual apresentam diversos motivos: o aluno pode ter,

por exemplo, dificuldades em decodificar o referencial impresso, o que atrapalharia muito o entendimento do texto; pode, ainda, não sentir interesse pela narrativa, lendo apenas para responder às questões de modo mecânico a fim de atender a uma exigência da escola; pode ser analfabeto funcional; há recortes no texto, isto é, o fragmento não é contínuo, prejudicando ainda mais a compreensão; pesquisas indicam que apenas 1,6% dos alunos saem da educação básica com domínio da Língua Portuguesa, competência indispensável para a leitura do romance. Todas essas barreiras à leitura de fruição limitam o entendimento do texto. Além disso, o aluno é o responsável por resolver o próprio problema; a escola esquivava-se de participar da solução: “Você teve dificuldades para compreender o texto? Se respondeu afirmativamente, como as resolveu?”.

Seguindo esse roteiro de estudo, o aluno é questionado a respeito das semelhanças existentes entre Fabiano e o “enunciador” de *Último pau de arara*. A resposta disponível no Caderno do Professor destaca o “desalento em que os dois se encontram, procurando um sentido maior para a vida” e alude, também, ao fato de eles serem “obrigados a fugir do seu lugar de origem”.

No entanto, o segmento apresentado de *Vidas secas* e a letra da música não permitem, a princípio, chegar a essas conclusões. Primeiro porque o “enunciador” de *Último pau de arara* não demonstra um sentimento de desesperança em relação à sua condição, ao contrário, adia a saída do sertão, enfatizando que a vida só é ruim quando não chove, mas caso chova há muita fartura, por isso roga a Deus pela chuva. Isso denota um sentimento de alento, esperança e não o contrário: “só deixo meu Cariri no último pau de arara”. Em relação a Fabiano pode-se falar na existência de certo desalento, contudo, seria necessário ler a obra por inteiro para assim, talvez, poder concluir de modo mais preciso. Em nenhum momento do fragmento do romance ou da música há alusão à fuga de Fabiano ou do “enunciador” do lugar de origem. Ambos se movimentam “fugindo” das condições impostas pela seca, não do sertão. “Agora se recordava da viagem que tinha feito pelo sertão a cair de fome”. (RAMOS, 2017, p. 36). Nota-se que o personagem “viaja” pelo sertão, não foge.

Na atividade três, pede-se para o aluno completar de forma adequada os espaços deixados em um texto no qual se explora a falta de habilidade de Fabiano com a língua. Pela leitura, tomamos ciência do fato de tanto o papagaio da família quanto Fabiano não saberem falar, porém, há uma significativa diferença entre os dois exemplos. Embora a expressão linguística seja a mesma, o efeito de sentido é completamente outro.

Enquanto para o papagaio *não saber falar* equivale a não conseguir proferir palavras, pois não aprendera, visto a família praticamente não se comunicar verbalmente, em Fabiano, essa expressão simboliza pouco domínio do sistema linguístico no sentido de não conseguir transpor seu pensamento para a linguagem verbal. A expressão *não sabia falar*, explorada em sentido conotativo, como é o caso de Fabiano, ganha, portanto, uma dimensão literária; para o papagaio, essa expressão é usada em sentido denotativo. Graciliano Ramos explora o fato de Fabiano não “saber falar” em diversos momentos. No capítulo Cadeia, para citar um exemplo, temos evidências dessa dificuldade: “Fabiano atentou na farda com respeito e gaguejou, procurando as palavras de seu Tomás da bolandeira. / - Isto é. Vamos e não vamos. Quer dizer. Enfim, contanto, etc. É conforme.” (RAMOS, 2017, p. 28). Essa duplicidade de sentido no uso da expressão *não sabia falar* não é explorada, pede-se aos alunos, portanto, o preenchimento das lacunas de modo mecânico. A ambiguidade gerada, nesse caso, só é perceptível àqueles leitores mais atentos, cuja leitura não se restringe a fragmentos do romance. Para o papagaio, o processo é físico, para Fabiano, cognitivo.

Na questão quatro, o objetivo é verificar a competência do aluno em realizar uma substituição sinonímica. A expressão “suportando ferro quente” deve ser substituída por outra de igual valor a fim de manter o sentido original do texto. Essa atividade, embora válida enquanto exercício gramatical, não auxilia na construção de um sentido para a obra, desconectando-se dos objetivos da SA. O texto literário é usado como pretexto para o estudo da gramática, mas isso não seria totalmente um equívoco, desde que fosse a proposta inicial da Situação de Aprendizagem. A questão de número cinco requer do aluno uma consulta a um *site* por meio do qual possa ouvir um áudio a respeito de *Vidas secas* e compará-lo à resposta da questão anterior. Aparentemente, não há nenhuma relação entre as duas atividades; a resposta da questão quatro não auxilia na compreensão da cinco e nem esta na compreensão daquela. Enquanto a quatro explora um aspecto gramatical – sinônimos –, o áudio sugerido traz informações a respeito do Modernismo brasileiro com uma rápida alusão ao romance *Vidas secas*.

Na SA, também podemos encontrar perguntas relacionadas a provável intenção de Graciliano Ramos ao escrever *Vidas secas*. É certo que há uma intenção autoral por trás da narrativa, principalmente se considerarmos o contexto da literatura produzida na década de 1930, contudo, sabemos, como nos mostram os estudos de Umberto Eco (2012, p. 77), que o aluno deve interagir com a intencionalidade do texto e não do autor, ou seja, a relação dialógica é uma ação entre leitor e texto e não entre leitor e autor. Sem dúvidas, Graciliano Ramos teve

um propósito ao escrever, mas podemos apenas supor qual seria. Dessa forma, analisar o texto literário a partir da perspectiva do autor, como faz a SA, é alocá-lo a uma perspectiva interpretativa em que não há diálogo, mas tão somente o desvelamento da intenção autoral. Nesse sentido, o material de apoio, ao propor esse modelo de análise aos alunos, invalida a afirmação inicial do COESP, segundo a qual “a literatura é um desafio ao espírito”.

Interessante observar a resposta disponível no Caderno do Professor. A pergunta é: “o que o escritor de *Vidas secas* pretendia dizer com esse romance?”. Resposta: “espera-se que os alunos identifiquem a intenção do autor: denunciar as difíceis condições sociais dos habitantes do sertão nordestino”. A pergunta não considera só o fragmento disponibilizado na SA, mas o romance como um todo e a resposta reproduz análises já consagradas, as quais não podem ser inferidas pela leitura só desse pequeno trecho da obra. Em outras palavras: por meio do fragmento acessível aos alunos não é possível concluir que o *romance* denuncia as condições de vida dos sertanejos pobres. É necessário mais; talvez a leitura inteira da obra.

Além disso, o romance pode ser analisado sob outras perspectivas. Talvez Graciliano Ramos quisesse falar dos processos de construção/reconstrução identitária de Fabiano, ou da força da mulher nordestina, materializada em sinhá Vitória; talvez sua intenção fosse denunciar os efeitos negativos da falta de escolarização da população mais pobre, como Fabiano, visto este adensar a massa de analfabetos da época, mas também pode ser que o autor quisesse abordar situações diferentes em cada capítulo. A obra é dinâmica, não podemos afirmar qual seria a intenção autoral, só supor. Perguntas como estas consideram apenas o contexto de produção do romance, e não o de recepção.

As atividades seguintes usam o fragmento de *Vidas secas* para o estudo das *reticências*.

“As reticências são, na escrita, os três pontos “...” que aparecem no fim, no início ou no meio de uma frase, indicando um pensamento que ficou por terminar. Assim, transmite-se a ideia de omissão de algo que podia ter sido escrito, mas não foi.”

1. Ao usar as reticências em “*Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse...*”, o narrador não demonstra a atitude esperada de quem conta uma história. Ao fazer isso, que efeito de sentido ele consegue? *O narrador se aproxima mais de Fabiano, de sua dificuldade de falar.*
2. Como você completaria aquilo que o narrador omitiu? O que, em sua opinião, Fabiano arrumaria no interior dele? *Resposta pessoal: Acolha as diferentes respostas dos alunos. Verifique se eles levam em conta o contexto ao responder, refletindo sobre a realidade sociocultural em que se baseia o romance.*
3. Pesquise no livro didático, na internet e em outras fontes de consulta e elabore um breve resumo da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. *Verifique se os alunos, ao elaborar o resumo, levam em conta as características do gênero.*

Nessa sequência de atividades, o material da SEDUC/SP propõe o estudo das reticências. De acordo com o Caderno do professor, as reticências indicam “um pensamento que ficou por terminar”, transmitindo “a ideia de omissão de algo que podia ter sido escrito, mas não foi”. A essa definição, segue uma primeira atividade por meio da qual o aluno é provocado a inferir o efeito de sentido desencadeado pelo uso das reticências no seguinte recorte: “Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse...”. A resposta sugerida no material didático indica que o narrador de *Vidas secas* usa as reticências para se aproximar de Fabiano, pois ao não completar o pensamento, ele – o narrador - estaria mais próximo das “dificuldades de fala” do próprio personagem. Porém, esse recorte desconsidera uma parte do discurso original, o qual traz expressas as ideias de Fabiano: “Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse... Ah! Se pudesse, atacaria os soldados amarelos que espancavam as criaturas inofensivas”. (RAMOS, 2017, p. 36).

Pela leitura do capítulo *Cadeia*, origem do fragmento, é possível perceber o desejo do personagem. Fabiano, preso injustamente, é castigado e por isso pensa em todos aqueles que, como ele, não conseguem se defender. Quando o narrador interrompe o discurso e faz uso das reticências são esses os pensamentos de Fabiano. Elas não foram, portanto, usadas para reforçar a dificuldade de fala do personagem ou indicar o desejo de aproximação entre os dois entes da narrativa. Seu uso reflete a existência de uma espécie de lapso de tempo em que o personagem perambula pelas próprias reflexões, as quais são materializadas na sequência do discurso. “... Ah! Se pudesse, atacaria os soldados amarelos que espancam as criaturas [como ele] inofensivas”. O uso das reticências possui um valor estilístico cuja intencionalidade é mostrar um personagem absorto em pensamentos; há, no íntimo de Fabiano, um processo reflexivo em andamento. Portanto, ao interromper o fluxo do discurso, o narrador produz um efeito de sentido por meio do qual é possível perceber a introspecção do protagonista do romance, o qual viaja ao seu interior para de lá retornar ciente das diferenças entre o seu “eu” e os “eus” dos *soldados amarelos*.

As reticências representam a fusão de dois momentos reflexivos: Em um primeiro, Fabiano se conscientiza do fato de “não saber falar” e de, às vezes, por embromação, dizer “nomes arrevesados”; mas depois reconhece não ser suficiente o “domínio” dessas palavras difíceis para torná-lo um homem diferente. Percebe os nomes arrevesados serem, mesmo se os dominassem, bobagens, porque não o mudariam por dentro, e somente essa mudança o faria atacar os soldados amarelos. Ele ainda continuaria sendo, no interior, o mesmo Fabiano, incapaz de uma vingança; continuaria sendo um homem marcado pela consciência do certo e do errado

e pela sua condição “submissa”. Essa reflexão do personagem se desenrola no espaço das reticências, podendo ser deduzida por meio de uma análise mais ampla do contexto em que esse sinal de pontuação ocorre. A divergência dos pontos de vista se estabelece porque o autor da SA analisou a pontuação omitindo parte do discurso e desconsiderando a obra literária como um todo coeso. Agindo assim, o efeito de sentido inferido pelo autor da SA torna-se aleatório ou muito subjetivo.

A questão seguinte, em determinado sentido, parece desestruturar a narrativa ao solicitar aos alunos que completem o discurso do narrador. Ora, se o efeito de sentido está na supressão do discurso, completá-lo é, no mínimo, uma violência contra a obra literária. A interrupção do pensamento pelo uso das reticências, como efeito de sentido, só tem valor literário caso continue suspenso. Além disso, o discurso é imediatamente retomado, não havendo a necessidade de o aluno completar a narrativa; o próprio narrador o faz. Se Fabiano pudesse mudar o que tinha no seu interior “atacaria os soldados amarelos que espancam as criaturas inofensivas”.

Finalizando esse bloco de atividades, pede-se aos alunos a elaboração, por meio de consultas a livros didáticos ou à internet, de um breve resumo de *Vidas secas*, ou seja, um resumo de algum outro resumo e cujo foco nem é o conteúdo da obra, mas as características do gênero solicitado. A essas atividades, segue uma orientação ao professor para a introdução do tema *Modernismo brasileiro*.

Agora é o momento de explicar o contexto sociocultural e literário da obra. De forma dialogada e revelando boa preparação, explique o que foram a primeira e a segunda geração do Modernismo brasileiro. Não há necessidade de entrar em detalhes. Durante a explicação, peça que seus alunos tomem notas das informações que julgarem mais importantes e que peçam para repetir, se tiverem dificuldade em anotar algo. Explique que esse método de aprendizado é muito comum nas aulas do Ensino Superior. Prepare o texto-base de sua aula usando não apenas a pesquisa do livro didático que adotou, mas também o material de apoio encontrado na biblioteca ou sala de leitura de sua escola e na internet. Aprofunde o tema de acordo com as necessidades específicas de sua turma.

Na sua exposição, naturalmente, dê destaque aos dois temas que serão retomados nas questões do ENEM. Além disso, forneça uma breve síntese de *Vidas secas*.

Para você, professor!

É importante conhecer quais as pretensões dos alunos no que diz respeito a seguir os estudos. Além disso, é importante considerar realisticamente, mas não com espírito de derrota, as dificuldades de compreensão textual e de tomar notas da classe. O seu texto expositivo deve levar em consideração essas dificuldades. O objetivo é que o tempo de exposição deste conteúdo não ultrapasse a duração de uma aula.

Durante a sua leitura para a classe, certifique-se de ser claro e articular adequadamente o seu discurso para que todos possam compreendê-lo bem.

Na sequência, seguem orientações para os alunos elaborarem, em dupla, uma primeira versão, com base em três textos presentes no Caderno, de um texto expositivo sobre o tema *O Modernismo brasileiro na primeira metade do século XX*. Para os autores do material didático da SEDUC/SP, essa pesquisa é importante por permitir ao aluno “entender melhor o contexto sociocultural da obra *Vidas secas*”, publicada “em 1938, isto é, no início do século XX”, fazendo parte, portanto, “do Modernismo, importante movimento literário brasileiro”. Para isso, os autores do Caderno elaboram um pequeno roteiro com os procedimentos, segundo eles, necessários à essa produção textual e pedem aos professores o exame atento das “instruções para que sejam seguidas pelo grupo”.

Para você, professor!

É importante que os alunos sigam os passos aqui delineados a fim de que se desenvolvam as habilidades de localizar informações relevantes do texto para solucionar um problema apresentado e de inferir o sentido de palavras ou expressões, considerando seu contexto – habilidades essas essenciais para a formação do leitor.

Fonte: Caderno do Professor. SEDUC/SP. 2014-2017.

As próximas atividades são direcionadas à produção da primeira versão do texto. Terminada essa etapa, os alunos precisam responder no caderno a um *e-mail* por meio do qual se pede maiores explicações sobre o “pensamento antropofagista”; acompanha a sequência didática uma lista com as características mais marcantes da poesia da primeira geração modernista; os alunos devem discutir se acreditam ou não serem, ainda, atuais as preocupações dos primeiros modernistas. A atividade seguinte aborda o regionalismo.

Intitulada *O regional na literatura brasileira: a questão da linguagem*, essa atividade traz dois pequenos textos introdutórios; o primeiro aborda o modernismo e a importância assumida pelo índio e pelo sertanejo na literatura nacional; o segundo, um apanhado de obras e autores indianistas. Os alunos, com a ajuda do livro didático, precisam preencher algumas lacunas para torná-lo completo. Concluída as duas leituras, os alunos devem imaginar serem um autor conhecido e bem-sucedido e responder a outro *e-mail*, também no caderno, a um jovem escritor, orientando-o sobre como deveria caracterizar um índio para um novo romance. O material de apoio oferece algumas sugestões as quais são acompanhadas de um fragmento de *O Guarani*, de José de Alencar.

Finalizada essa etapa da SA, o Caderno do Professor propõe a seguinte atividade:

Discussão oral

1. Em dupla ou trio, comparem a personagem Peri, em *O Guarani*, com Fabiano, em *Vidas secas*. Lembrem-se de que, na maior parte das vezes, os homens simples que vivem fora das áreas urbanas – seja o índio, seja o sertanejo – não têm uma linguagem elaborada. O escritor de literatura, no entanto, procura construir arte por meio da linguagem. Isso, de fato, cria um impasse.

Na discussão, sigam o seguinte roteiro: Como se relacionam as personagens com a linguagem? Qual delas parece mais verossímil? Por quê? Qual das personagens impressiona mais a vocês, como leitores? Por quê? Que outras diferenças e semelhanças com relação ao uso da linguagem vocês encontraram entre as personagens?

Espera-se que os alunos observem que Peri domina melhor a linguagem do que Fabiano.

2. Discutam, em classe, os diferentes pontos de vista. A seguir, elaborem, no caderno, um texto que traduza o pensamento de vocês com base nessa discussão.

Elabore um texto coletivo. Durante esse processo, comente a relação entre leitor e personagem, base da organização do texto.

Fonte: Caderno do Professor. SEDUC/SP. 2014-2017.

O foco da atividade é uma discussão oral a fim de evidenciar o fato de o índio Peri, em relação ao sertanejo Fabiano, ter maior domínio sobre a língua portuguesa; o produto final do debate é a elaboração de um texto coletivo. Na base dessa discussão algumas questões orientadoras são colocadas: “*Como se relacionam as personagens com a linguagem? Qual delas parece mais verossímil? Por quê? Qual das personagens impressiona mais a vocês, como leitores? Por quê? Que outras diferenças e semelhanças com relação ao uso da linguagem vocês encontraram entre as personagens?*”.

Entretanto, os romances *O Guarani* e *Vidas secas* pertencem a contextos históricos distintos e isso determina o modo como os personagens se expressam; não se trata de um simples jogo de domínio ou não da língua portuguesa. Há implícito em cada romance um projeto ideológico de seus autores permeado por pontos de vista singulares a respeito do país. Por isso, nesse modelo de atividade, faz-se necessário um estudo histórico mais aprofundado; o objetivo não é inferir um sentido para o texto por meio de uma leitura dialógica, mas compreender as vicissitudes históricas decorrentes de posicionamentos ideológicos diferentes em relação ao Brasil. Portanto, apenas esperar “que os alunos observem que Peri domina melhor a linguagem do que Fabiano” reduz sobremaneira o papel histórico da literatura.

No exato momento em que fatores históricos tornam-se importantes elementos de compreensão da possível intencionalidade autoral, o material didático propõe uma discussão ancorada na subjetividade do leitor: “Qual das personagens impressiona mais a vocês, como leitores? Por quê?”. Identificar um sentido para a obra a partir do que o autor “pretendia dizer” é bem diferente de compreender as concepções ideológicas ocultas pela e na construção dos personagens. Nas duas atividades, aos alunos cabem *identificar* e *observar*, não há construção

de conhecimento, o texto literário torna-se um amontoado de palavras de onde se extrai informações. Além do mais, o preconceito linguístico é evidente: “Lembrem-se de que, na maior parte das vezes, os homens simples que vivem fora das áreas urbanas – seja o índio, seja o sertanejo – não têm uma linguagem elaborada”.

Quadro 5 – Aspectos a serem identificados e observados pelos alunos	
Em relação ao sentido da obra <i>Vidas secas</i> .	Em relação ao padrão de linguagem usada pelos autores de <i>O Guarani</i> e <i>Vidas secas</i> para caracterizar os personagens.
O que o escritor de <i>Vidas secas</i> pretendia dizer com esse romance? <i>Resposta: Espera-se que os alunos identifiquem a intenção do autor: denunciar as difíceis condições sociais dos habitantes do sertão nordestino.</i>	Como se relacionam as personagens com a linguagem? Qual delas parece mais verossímil? Por quê? Qual das personagens impressiona mais a vocês, como leitores? Por quê? Que outras diferenças e semelhanças com relação ao uso da linguagem vocês encontraram entre as personagens? <i>Resposta: Espera-se que os alunos observem que Peri domina melhor a linguagem do que Fabiano.</i>

Fonte: Caderno do Professor. SEDUC/SP. 2014-2017. Destaque nosso. Responsabilidade do autor da pesquisa.

No contexto do romantismo (1836), a recente independência do Brasil em relação a Portugal cria um espírito ufanista, levando os escritores a explorar temáticas voltadas à construção de uma identidade nacional marcada, dentre outros fatos, pela valorização exacerbada do país. O índio brasileiro ganha feições de herói, por isso, Peri subjuga a linguagem em uma alusão ao fato de os heróis serem sujeitos marcadamente superiores, assim, dignos de representar o país. No entanto, a idealização do índio brasileiro aos moldes do homem europeu cria uma visão utópica da nação e nos afasta da dimensão do real. Mesmo independentes de Portugal, ainda mantemos forte vínculo com o velho continente, logo, Peri, torna-se representante direto de uma concepção eurocêntrica de Brasil, portanto, precisa “falar bem”.

Em *Vidas secas*, entretanto, o contexto histórico exige um posicionamento diferente dos autores em relação ao Brasil. Por isso, Graciliano Ramos volta sua atenção para o homem forjado em solo brasileiro e não para o padrão de homem branco europeu. Assim, Fabiano é um matuto; um sertanejo. Sua casta não é a de herói, mas a de sobrevivente; um representante legítimo da pobreza a que homens e mulheres estão destinados ao nascer em condições miseráveis em um país também miserável. No contexto histórico do início do século XX, o autor de *Vidas secas* idealiza um personagem mais próximo da realidade do país, fruto da opressão e das adversidades da vida; a linguagem de Fabiano é, logo, espelho dessas condições socioculturais; reflexo do homem analfabeto da época.

De fato, o autor de *Vidas secas* não está envolvido pelo espírito ufanista do movimento romântico, ao contrário, busca descrever uma realidade nacional marcada por contradições sociais, econômicas e culturais, todas refletidas no modo de falar do personagem. Desse modo,

orientar o professor no sentido de apenas verificar se os alunos observam o fato de Peri dominar “melhor a linguagem do que Fabiano” é analisar o modo de falar dos dois personagens, e a obra como um todo, de forma rasa, visto desconsiderar as bases ideológicas advindas de contextos históricos diferentes.

Para finalizar essa discussão, o item dois desse bloco de atividades pede aos alunos a produção de um texto coletivo sobre os pontos de vista levantados em relação ao exercício anterior. O professor deve considerar “a relação entre texto e leitor” como aspecto “base de organização do texto” a ser produzido; algo, aparentemente, sem muito sentido.

Por último, segue uma atividade a qual reproduz duas questões do ENEM de 2007 relativas ao romance *Vidas secas*. Contudo, o material de apoio da SEDUC/SP adapta as questões, desrespeitando o formato original. O quadro abaixo faz um comparativo entre as duas versões.

Quadro 6: Comparativo entre as questões do ENEM e Caderno do Professor	
ENEM	Caderno do Professor
<p>Textos para as questões 3 e 4</p> <p>Texto I</p> <p>Agora Fabiano conseguia arranjar as idéias. O que o segurava era a família. Vivia 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. <i>Vidas Secas</i>. São Paulo: Martins, 23.ª ed., 1969, p. 75.</p> <hr/> <p>Texto II</p> <p>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 <i>Vidas Secas</i>, 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 <i>Vidas Secas</i> faz é,</p>	<p>Resolvendo o Enem</p> <p>a) Quando o escritor de literatura se põe a falar do homem simples e sofrido que vive nos campos, tem de enfrentar um problema: não fazer da sua personagem um ser esquisito, um objeto exótico e folclórico. Em sua opinião, a proposta de relação entre narrador e a personagem em <i>Vidas Secas</i>, de Graciliano Ramos, resolve esse impasse? Por quê? Responda no caderno. <i>Resposta pessoal, mas verifique a coerência no texto dos alunos e se eles consultaram, para a elaboração da resposta, o comentário que segue a questão. Embora isso não pareça apropriado, revela o desejo de acertar. É importante valorizar, então, não o correto, mas o coerente e o original.</i></p> <p>b) Apresente agora o segundo texto da questão do Enem. Peça-lhes que leiam o que pensa o estudioso Luís Bueno, comparando com a resposta dada por eles à questão anterior. <i>Resposta pessoal, porém aproveite para provocar a reflexão dos alunos sobre a diferença entre erudição e sensibilidade, ampliando as questões de <i>Vidas secas</i> à percepção singular dos alunos acerca da realidade.</i></p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>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 <i>Vidas secas</i>, elaborando uma linguagem, uma estrutura romanesca, uma constituição de narrador em que narrador e criaturas se tocam, mas não se</p> </div>

com pretensão não envolvimento da voz que controla a narrativa, dar conta de uma riqueza humana de que essas pessoas seriam plenamente capazes.

Luís 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.

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 complexos. 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.

CAMARGO, Luís Gonçalves Bueno de; GUIMARÃES, Clarice e antes. In: Teresa. Revista de Literatura Brasileira. São Paulo, v. 2, p. 254, 2001.

Peça novamente uma visão geral do texto e, depois, juntos, sublinhem as palavras que levantam dúvidas e recorram ao dicionário em busca de seu significado. Relacione esse novo conhecimento com o sentido básico do primeiro comentário feito. Agora introduza as questões do Enem.

c) A partir das informações que você obteve sobre o romance *Vidas secas* e da leitura do texto de Luís Bueno, avalie as seguintes afirmativas, relativas às concepções artísticas do romance social de 1930.

Questão 1

- 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 III.
- e) II e III.

Questão 2

No texto de **Luís Bueno**, verifica-se que [Graciliano Ramos] utiliza:

- a) Linguagem predominantemente formal, para problematizar, na composição de *Vidas secas*, a relação entre o escritor e o personagem popular.

	<ul style="list-style-type: none"> 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 literários 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.
--	--

Fonte: Caderno do Professor, 2014-2017. SEDUC/SP. Responsabilidade do autor da pesquisa.

Sob o título de *Resolvendo o Enem*, o material da SEDUC/SP questiona, na alternativa *a* dessa sequência didática, se, na opinião dos alunos, Graciliano Ramos consegue criar um personagem, Fabiano, sem fazer deste “um ser esquisito, um objeto exótico e folclórico”. A orientação para o professor, embora a resposta seja pessoal, é valorizar “não o correto, mas o coerente e original”. Na alternativa *b*, o aluno deve comparar a resposta dada à questão anterior com o texto de Luís Bueno, o mesmo utilizado na prova do ENEM de 2007, sobre o modo como Graciliano Ramos introduz o pobre em sua narrativa. Como sempre, a resposta é pessoal, mas o professor é orientado no sentido de provocar “a reflexão dos alunos sobre a diferença entre erudição e sensibilidade, ampliando as questões de *Vidas secas* à percepção singular dos alunos acerca da realidade”. Uma resposta plausível por parte dos alunos, e com base no texto de Luís Bueno, é a percepção, embora Fabiano seja um “roceiro pobre”, da “riqueza humana” do personagem a qual o afasta do estereótipo do *homem pobre e bruto*, personagem presente em outras obras da nossa literatura. Nesse caso específico, Graciliano Ramos consegue “falar do homem simples e sofrido” sem fazer dele um “ser esquisito e folclórico”.

Contudo, a reflexão de Luís Bueno só é possível porque o crítico lê o romance por inteiro e, a partir das suas concepções, enxerga a riqueza do personagem no fluxo dessa leitura. Situação contrária ocorre com os alunos, os quais, apenas por um fragmento e orientados pelos autores do material didático, não conseguem enxergar o Fabiano delineado por Bueno. As primeiras atividades da SA descrevem o personagem como um homem submisso, bruto, ignorante e que não sabe falar, por isso, “incapaz de pensamentos demasiadamente complexos”. O Fabiano apresentado aos alunos é o estereótipo do homem infeliz, contrariando as considerações de Luís Bueno, o qual analisa a riqueza do personagem dentro de um contexto maior, o da obra. É estranho o Caderno do Professor propor essa análise a partir de uma fração do romance já trabalhada dentro de uma dimensão estereotipada. Esse posicionamento não

amplia o conhecimento do aluno, antes, contradiz os estudos anteriores. Terminado esse exercício, são introduzidas, com algumas adaptações, as duas questões do ENEM 2007.

Na primeira, o aluno deve analisar três hipóteses a respeito do romance *Vidas secas* e assinalar a alternativa verdadeira, tendo o texto de Luis Bueno e as informações obtidas por meio das discussões em sala de aula como guias. Originalmente, na prova do ENEM, os textos de apoio para a resolução da questão são um recorte do romance, identificado como *texto um* (no Caderno do Professor esse fragmento faz parte do trecho de *Vidas secas* que introduz a Situação de Aprendizagem) e o *texto dois*, de Luís Bueno.

Fundamentados nesses dois instrumentos, o estudo realizado em sala de aula e o texto do crítico, os alunos devem identificar as assertivas um e dois como verdadeiras e a três como falsa. Objetivo muito próximo ao do ENEM. Porém, a segunda questão tem o enunciado alterado: o ENEM traz a seguinte redação: “No texto II, verifica-se que o autor utiliza”. As alternativas giram em torno da linguagem utilizada por Bueno para a construção de um texto sobre como os personagens pobres são caracterizados no romance *Vidas secas*. A alternativa correta, de acordo com o gabarito oficial é a letra A - “linguagem predominantemente formal para problematizar, na composição de *Vidas secas*, a relação entre o escritor e o personagem popular”. O material da SEDUC/SP, porém, adiciona outras informações na redação do enunciado: “No texto de Luís Bueno, verifica-se que [Graciliano Ramos] utiliza:”. Embora a resposta seja a mesma, há, a princípio, um erro.

No ENEM, a questão, como há pouco dissemos, gira em torno da linguagem utilizada pelo crítico Luis Bueno para produzir um texto a respeito da incorporação do pobre ao romance de Graciliano Ramos: Bueno utiliza “linguagem predominantemente formal para problematizar, na composição de *Vidas secas*, a relação entre o escritor e o personagem popular”. Contudo, a redação do material de apoio da SEDUC/SP modifica radicalmente o enunciado, mas mantém idênticas as alternativas. No ENEM: “No texto II, verifica-se que o autor utiliza”; no material didático: “No texto de Luís Bueno, verifica-se que [Graciliano Ramos] utiliza”.

Ora, o modo como foi reescrito o enunciado nos induz a concluir ser Graciliano Ramos quem usa “linguagem predominantemente formal, para problematizar, na composição de *Vidas secas*, a relação entre o escritor e o personagem popular”, quando, na verdade, a linguagem predominantemente formal é usada pelo crítico e não pelo romancista. Nesse caso, nenhuma das cinco alternativas completa de modo coerente a questão. O aluno é levado ao erro, pois a linguagem de *Vidas secas* não é predominantemente formal, além de não ser Graciliano Ramos

quem problematiza a relação entre escritor e o personagem popular; quem assim o faz é Luis Bueno.

Como atividade final dessa Situação de Aprendizagem, o material ainda propõe os seguintes exercícios:

1. Retornemos uma última vez ao trecho de *Vidas secas* que já consideramos.

Agora Fabiano conseguia arranjar as ideias. O que o segurava era a família. Vivia 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? Sinhá 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.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 119. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 37.

Analise com os alunos a extensão dos períodos. Inicialmente, verifique se é necessário recapitular os conceitos de período, frase e oração. Sobre a extensão dos períodos, observe:

Estruturar um período é também pensar na sua extensão. Isso significa observar o número de orações que fazem parte do período, bem como a extensão de cada uma delas e até dos seus termos constitutivos.

Todo texto ganha ritmo ao passo que se combinam segmentos mais breves ou mais longos. O maior beneficiário é o leitor (ou ouvinte) que se envolve mais facilmente com o texto.

Depois de explicar o valor estilístico dos períodos curtos em *Vidas secas*, solicite que resolvam o exercício.

Responda no caderno:

- a) Nesse trecho, há predominância de períodos curtos ou longos?
No texto há predominância de períodos curtos.

- b) Que valor expressivo a extensão dos períodos reforça no texto?
Reproduz o ritmo do pensamento fragmentado da personagem Fabiano. É como se o leitor estivesse acompanhando o ritmo de seus pensamentos que surgem aos pedaços, meio desconexos, sem subordinação de ideias.

Dois ou três alunos devem ler, repetidamente, o texto a seguir em voz alta. Incentive uma atitude adequada durante a leitura, que facilite o tom de voz e a articulação das palavras.

2. Que valores são reforçados, pela extensão dos períodos, no trecho a seguir de *Vidas secas*? Responda no caderno.

Olhou a catinga amarela, que o poente avermelhava. Se a seca chegasse, não ficaria planta verde. Arrepiou-se. Chegaria, naturalmente. Sempre tinha sido assim, desde que 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.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 119. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 23-24.

O sentido é o mesmo em toda a obra: acompanhar o ritmo do pensamento fragmentado de Fabiano. É como se o leitor estivesse caminhando junto aos pensamentos que surgem na personagem, aos pedaços, meio desconexos, sem uma clara subordinação de ideias.

3. Identifique, na literatura brasileira, outra obra em prosa que tenha preocupações regionalistas. Pesquise informações sobre ela, anotando no caderno: obra; autor; data da primeira publicação; personagens principais; espaço e tempo da narrativa; e as ações principais do enredo.
Verifique se os alunos tiveram dificuldades para elaborar a pesquisa. Analise também como essa pesquisa foi feita.
4. Orientado pelo professor, resolva exercícios selecionados do livro didático sobre o tema da primeira e segunda geração do modernismo brasileiro e regionalismo literário.
O livro didático deve fornecer respostas às questões escolhidas.
5. Discuta, em classe, no que esta Situação de Aprendizagem foi importante para o desenvolvimento de habilidades que melhorem sua vida pessoal, cultural e profissional. Identifique conteúdos que possam ser explicados novamente, por não terem sido ainda bem compreendidos.
Acompanhe a discussão e observe quais assuntos foram mal compreendidos para, então, retomá-los.

Nessa etapa final, o Caderno do Professor faz uso do fragmento do romance para o estudo da extensão dos períodos. As atividades requerem uma explicação prévia do professor a respeito do “valor estilístico dos períodos curtos em *Vidas secas*” a fim de os alunos resolverem algumas questões sobre os valores expressivos desencadeados pelo seu uso. De acordo com o material didático, os períodos curtos reproduzem “o ritmo do pensamento fragmentado da personagem Fabiano,” espelhando os “pensamentos que surgem aos pedaços”. Esse estudo compara a extensão dos períodos à dificuldade de Fabiano em processar pensamentos mais complexos, “sem uma clara subordinação de ideias”. Segundo essa hipótese, os períodos curtos simbolizam a secura da linguagem do personagem, o qual, por dominar um vocabulário enxuto, obriga o narrador a adotar tal recurso estilístico.

Porém, há de se considerar outra possibilidade. O uso de períodos curtos, com pontuação precisa e contração de ideias e elementos textuais, decorre do fato de o romance ter sido, originalmente, publicado em formato conto; a estrutura narrativa obedece, portanto, as exigências desse gênero literário. Sabemos ser o conto

a designação da forma narrativa de menor extensão e se diferencia do romance e da novela não só pelo tamanho, mas por características estruturais próprias.

Ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando a abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo.

Quanto mais concentrado, mais se caracteriza como arte de sugestão, resultante de rigoroso trabalho de seleção e de harmonização dos elementos selecionados e de ênfase no essencial. Embora possuindo os mesmos componentes do romance o conto elimina as análises minuciosas, complicações no enredo e delimita fortemente o tempo e o espaço. (SOARES, 2007, p. 54-55).

Para Nádia Battela Gotlib, em *Teoria do Conto* (2006, p. 20),

uma característica básica na construção do conto [é] a economia dos meios narrativos. Trata-se de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido. (GOTLIB, 2006, p.20).

Desse modo, são as características do gênero as responsáveis pela estrutura narrativa adotada por Graciliano Ramos. Como contos independentes, a trama obedece aos princípios da dosagem das informações e revela o essencial. A união de todos os contos em um único volume não elimina sua condição inicial: por ser publicado em jornal deve ser de leitura rápida.

As duas próximas atividades encerram a SA. A primeira propõe identificar, na literatura brasileira, outras obras em prosa com preocupações regionalistas; o aluno deve anotar no caderno o nome da obra, do autor, a data da primeira publicação, os personagens centrais, espaço e tempo e as ações principais do enredo. Na questão seguinte, os alunos precisam resolver alguns exercícios do livro didático a respeito das duas gerações do Modernismo brasileiro e do “regionalismo literário”. As respostas, reforça o Caderno do Professor, devem ser fornecidas pelo Livro Didático. Desse modo, a Situação de Aprendizagem número cinco, presente no volume um do Caderno do Professor do terceiro ano do Ensino Médio encerra as atividades sobre *Vidas secas*.

No início dos nossos estudos, destacamos as orientações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, segundo o qual os estudos literários não podem ser reduzidos à historiografia da obra. Entretanto, as duas atividades finais da SA fazem, mais uma vez, o oposto. Se na primeira pede-se aos alunos a elaboração de uma “lista” de obras regionalistas, assim como um levantamento historiográfico, na segunda solicita-se a resolução de exercícios disponibilizados em livros didáticos a respeito do Modernismo e do regionalismo brasileiro. Em outras palavras: Os autores do Caderno do Professor encerram a SA fazendo exatamente aquilo que o COESP diz para não se fazer. Essas atividades focam não o texto literário, cerne das aulas de literatura, mas os aspectos mensuráveis das obras.

Em relação à *Vidas secas*, nota-se uma preocupação excessiva em caracterizar Fabiano como um sujeito infeliz, único personagem abordado pela SA; privilegia-se a extensão dos períodos e a dificuldade do personagem em se comunicar, comparando-o ao índio do romantismo brasileiro, mas não se analisa com mais detalhes as consequências ou o porquê desses eventos; enfatiza-se a escola literária e não o romance; solicita-se a elaboração de resumos por meio de outros resumos; direcionam-se as análises à resolução de questões do ENEM, sendo, uma delas, reorganizada de modo equivocado; explora-se a gramática (o uso das reticências e substituições sinonímicas); preenchem-se lacunas em textos cujo conteúdo não é

examinado; comparam-se personagens de obras muito distantes no tempo, desconsiderando as especificidades de cada contexto; para várias atividades recorre-se ao livro didático. Afora esses “estudos”, o aluno deve produzir textos sobre o Modernismo; responder e-mails (no caderno) a respeito do conceito de *Antropofagia* e auxiliar um jovem escritor na “caracterização” de um índio para futuro romance, o qual não será escrito. E mesmo frente a tantas atividades, em nenhum momento o aluno é instigado ou questionado a respeito da leitura da obra, ou seja, resolve-se uma série exercícios sobre um romance não lido. Esse é, em resumo, o estudo do romance *Vidas secas* proposto pelo material da SEDUC/SP.

Como última atividade, o Caderno do Professor solicita um debate sobre como a SA contribuiu “para o desenvolvimento de habilidades” capazes de melhorar “a vida pessoal, cultural e profissional” dos alunos. Em relação à vida pessoal, acreditamos na hipótese de a SA não ter cumprido sua função. Em nenhum momento o aluno lê o romance; não há relação dialógica, experiência estética ou impressão pessoal da obra; o texto não é atualizado, embora seja uma “realidade presente”, ao contexto do receptor, o qual se limita à condição de expectador passivo frente a um amontoado de atividades desconexas.

Em referência a *melhora da vida cultural*, cremos no fato de a SA ter no máximo oportunizado ao aluno a tomada de consciência da existência de uma obra literária, *Vidas secas*, concebida em um período denominado Modernismo brasileiro e escrita por Graciliano Ramos. Com base nessas informações, não visualizamos os alunos em debates sobre pontos de vistas convergentes ou divergentes em relação à temática da obra. Somente nesse caso poderíamos falar de um possível *amadurecimento cultural*, ou seja, não é suficiente saber existir uma obra, é necessário conversar com e sobre ela.

Assim como a escola tem formado um contingente de cidadãos analfabetos funcionais, nossos alunos deixam a educação básica com condições muito reduzidas de interação com os textos literários. E se não pretendem seguir uma carreira profissional de alguma forma relacionada à literatura, desenvolver habilidades capazes de melhorar a vida profissional a partir dessa SA nos parece incoerência.

Terminada a análise de *Vidas secas*, o aluno deve apresentar um panorama da sua aprendizagem durante todo o processo, visando a pontuar as alterações ocorridas em sua vida depois de, supostamente, ter adentrado no universo contido no romance. Todavia, pouca coisa deve ter de fato mudado na vida dos alunos, quer seja na esfera pessoal, profissional ou cultural, afinal, as atividades propostas e os objetivos assinalados não foram cumpridos se considerarmos o título da SA – *Vidas secas*: realidade presente.

A possibilidade de a narrativa atualizar-se no ato da leitura se reporta aos ideários da Estética da Recepção - teoria segundo a qual o texto literário, por ser repleto de “lacunas”, nunca está “pronto”. Dessa forma, o leitor pode, ao agir sobre ele, penetrá-lo a partir de representações de mundo específicas e inferir um sentido associado ao seu próprio contexto histórico, sem desconsiderar, evidentemente, a intencionalidade textual. É, portanto, no ato da leitura que o leitor literário se constrói (ISER, 1996), pois, durante o processo, suas representações de mundo ocupam os vazios deixados pelo autor e um novo sentido é estabelecido, logo, não existe leitor de texto literário sem a leitura da obra. Se o aluno não lê o texto, ele não é, ao final da atividade, leitor; a escola apenas o informa sobre a existência da obra, não o instrumentaliza à leitura.

Em “sugestão de estratégias”, recomenda-se uma aula interativa, com a participação do aluno. Essa recomendação é importante e o professor, enquanto mediador da SA, desempenha papel fundamental, mas a dimensão interativa pressupõe a existência de um aluno leitor da obra ou de um fragmento de modo contextualizado, caso contrário, torna-se difícil mediar uma situação de aprendizagem a respeito de um livro não lido.

No campo “sugestão de recursos”, o Caderno do Professor indica o uso do “livro didático, dicionário de língua portuguesa, questões de vestibular, obras literárias diversas e áudio”; para a avaliação propõe a “resolução de exercícios e questões de vestibular”. Se para o COESP (2012, p. 35) o estudo literário “não é apenas a compreensão do texto ou um jogo de gosta-não-gosta”, pois “tal visão reduz o papel histórico da literatura como participante na construção da identidade de um povo”, a SA parece ir em sentido oposto. De fato, percebe-se a manutenção de procedimentos há tempos cristalizados nos estudos literários, os quais relacionam a literatura a exames de vestibular.

A mudança desse quadro é possível quando a escola projetar a educação literária para uma dimensão mais ampla da historicamente presente na Educação Básica: uma dimensão cuja participação do aluno na construção do sentido textual não seja dispensada. Para isso, o professor deve ser capaz de selecionar as estratégias mais adequadas para, no fluxo da aula, atuar como mediador da SA. E essas estratégias, assim como as escolhas textuais, decorrem da formação literária do profissional da educação de onde emergem as possibilidades dialógicas dos seus próprios alunos.

Essa perspectiva requer mais do aporte teórico oferecido pelas universidades, sendo importante, na formação inicial, criar mecanismos que permitam aos futuros docentes, respeitados os limites impostos pelo referencial impresso, uma abordagem pessoal do texto; as

diversas concepções teóricas disseminadas pela academia precisam voltar-se à fruição leitora do graduando em Letras para o professor da Educação Básica não permanecer preso a um ensino historiográfico. Assim, os egressos da universidade, provocados pela ousadia da transgressão do usual, caminharão, porque abertos a outras experiências, rumo a novas leituras. Sob esta perspectiva hermenêutica, tem-se um profissional apto a aceitar como possibilidade não só a análise oficial, mas também aquela oferecida pelos alunos da escola básica. Nesse caso, o aluno participa da construção do conhecimento, interagindo com a obra a partir de possibilidades interpretativas mais dialógicas, as quais não são reduzidas pela imposição de um único ponto de vista: o da crítica especializada.

Se a historiografia restringe a literatura ao ambiente escolar, a experiência estética decorrente da fruição leitora expande o horizonte do observador, subvertendo pensamentos antes mantidos sob controle. Construídos e organizados para atender às necessidades imediatas da sociedade, os currículos são desenhados de acordo com os interesses de grupos econômicos e políticos: em comum a todos, o desrespeito ao direito do homem a uma educação de qualidade que permita o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Enquanto isso, a escola segue dissecando o texto literário, talvez porque ao desafiar o espírito a literatura “corrompe” a consciência receptiva, possibilitando ao leitor uma perigosa reflexão sobre a vida. E seria um desastre permitir à massa enxergar no mundo reconstruído pelas palavras um reflexo das mazelas do mundo real. Por isso, continuamos oferecendo historiografia literária no lugar da experiência estética; fragmentos textuais no lugar da obra e atividades didatizadas no lugar da fruição leitora.

5. A LITERATURA EM PESQUISA DE CAMPO: REALIDADES DA SALA DE AULA

Terminada a análise do COESP e do Material de Apoio – Caderno do Professor -, voltamos nossa atenção à prática do professor da educação básica. Esse capítulo tem como suporte a observação das aulas de duas professoras, Ana e Maria, da rede pública estadual de São Paulo, as quais se dispuseram a participar da pesquisa. Nosso objetivo é examinar, durante as aulas das duas docentes, os procedimentos usados para a análise da obra *Vidas secas*, a fim de compreender como os alunos interagem com essa narrativa de Graciliano Ramos. Nossa intenção é analisar se as professoras, cientes das considerações do COESP a respeito da função social da literatura, promovem situações de aprendizagem a partir de uma relação dialógica entre o referencial impresso e o receptor da obra. Como as aulas foram gravadas em áudio e transcritas, fragmentos dessa transcrição são apresentados de modo a ilustrar a dinâmica usada para a abordagem da obra. Embora professoras de escolas com perfil discente distinto e com tempo de atuação docente diferente uma da outra, percebemos que Ana e Maria apresentam a seus alunos considerações semelhantes sobre o romance, levando-os à construção dos mesmos significados para o texto.

O discurso das duas docentes não considera, logo, as particularidades da escola e do público leitor, o qual assimila as informações sobre o texto sem, contudo, dialogar com a história narrada. Influenciados pela ideia de acordo com a qual o texto literário é atualizado pela consciência receptiva no ato da leitura, sendo os vazios textuais preenchidos pelas representações de mundo de cada leitor, destacamos a ausência de outros pontos de vista que não os das professoras. Por isso, apresentamos, no decorrer do capítulo, nossas considerações a respeito da aula e da abordagem de *Vidas secas* efetivada por Ana e Maria sem evidentemente, a intenção de sobrepor nossa análise à das docentes, visto acreditarmos ser nossa perspectiva hermenêutica apenas mais uma entre infinitas possibilidades interpretativas. O objetivo é contrapor análises a partir de um outro horizonte de observação, o do pesquisador.

Não se trata, assim, de valoração ou questionamento das análises apresentadas pelas professoras, mas de sentir certo incômodo ao perceber a literatura na Educação Básica apenas como objeto de conhecimento. Se nos capítulos anteriores, por diversos motivos, concluímos ser a leitura, de modo geral, e a literária, de modo mais específico, um direito de poucos, destacamos, neste capítulo, a quase ausência de abordagens do romance *Vidas secas* que considere a participação dos alunos na construção de sentidos como condição para oportunizar reflexões em sala de aula desvinculadas de análise acadêmicas.

5.1 As aulas da professora Ana.

Ana é professora efetiva de língua portuguesa do Estado de São Paulo desde 1999. Ministra aulas nos ensinos Fundamental e Médio e aceitou participar da pesquisa assim que convidada. No dia agendado, fomos à escola e nos acomodamos no fundo da sala de aula a fim de poder visualizar a turma como um todo. Por se tratar do terceiro ano do Ensino Médio, realizamos a pesquisa no período da manhã. Foram usadas, entre os dias quatorze e dezessete de novembro de 2017, seis aulas – duas por dia - de cinquenta minutos cada, nas quais a docente desenvolveu estudos a respeito do romance *Vidas secas* e da obra *Morte e Vida Severina*. Os materiais de apoio utilizados foram o livro didático e uma análise disponível na Internet.

A professora inicia as atividades perguntando aos alunos a respeito de como deve ser a análise de obras literárias. Para ela, o estudo do texto literário “é mais do que buscar um resumo na Internet” e configura-se como a “explicação de um ponto de vista; análise do tempo e espaço, do autor e da linguagem”. Em seguida, passa resumos das duas obras na lousa, lê e explica cada um deles, sem, contudo, a participação dos alunos, os quais permanecem como ouvintes. De acordo com a professora, as duas obras estão relacionadas ao Modernismo brasileiro, escola literária estudada em aulas anteriores; em sua concepção, “Graciliano Ramos, com *Vidas secas*, insere-se na contextualização dos anos 30, fazendo um retrato real e cruel das relações sociais” e o “autor João Cabral de Melo Neto, com *Morte e Vida Severina*, poeta da geração de 45, apresenta uma poesia objetiva e *sensacionalista*”. A esses comentários, entretanto, não são dadas maiores explicações.

Na sequência, Ana fala a respeito da estrutura das obras: “*Vidas secas* tem uma linguagem objetiva e direta, frases curtas e discurso indireto-livre; *Morte e Vida Severina* é mais musicalizada e caracteriza o clima, o lugar e as personagens com o uso de adjetivos”; “é uma poesia”. Em relação ao foco narrativo, em “*Vidas secas*”, diz: “o narrador não quer identificar-se com o personagem; possui narrador em terceira pessoa; já em *Morte e Vida Severina* é narrado em primeira pessoa pelo personagem Severino”. Ao falar sobre o título, esclarece a professora: “em *Vidas secas*, o sentido da vida ou os porquês de tantas desgraças são os temas pelos quais tudo se desenrola; em *Morte e Vida Severina*, é porque Severino é o protagonista, é nome muito comum. Ambas trazem a ideia de que a vida é Severina, é seca.”.

Uma preocupação constante da docente é a de relacionar os dois autores ao contexto histórico do Modernismo brasileiro e deixar claro a influência deste sobre aqueles; a “animalização do ser humano” também é um aspecto explorado, assim como a origem do nome Severino, relacionado, segundo a professora, à seca. Como os alunos não entendem o conceito

de discurso indireto-livre, Ana explica a diferença entre este e o discurso direto; para finalizar a aula, faz um breve comentário sobre os personagens: “ambas as obras mostram o homem sertanejo sobrevivendo na adversidade e o homem fugindo da seca; retirante. Retratam a representação do drama do trabalhador rural”. Essas são as análises realizadas pela docente no primeiro dia de observação.

Na aula seguinte, a professora pede para os alunos buscarem os livros didáticos e lerem fragmentos das duas obras analisadas no dia anterior. Cada aluno lê, acompanhado de uma explicação da professora, um parágrafo e ao final da leitura a professora passa o seguinte resumo na lousa:

Morte e vida Severina tem um forte apelo social, mostrando o drama de um homem que não tem trabalho fixo e fica vagando pelo sertão, em busca de uma tarefa que nunca aparece; em ambas as obras, o ambiente é predominantemente árido; *Vidas secas* começa por uma fuga e acaba com outra; o tempo está mais voltado ao psicológico; o espaço é o sertão. Em *Morte e Vida Severina*, Severino sai da Paraíba em direção ao Recife. O tempo e o espaço contribuem para a denúncia social. O espaço possui um movimento de deslocamento e o grande desafio é o confronto que trava com a morte.

Antes, enquanto os alunos leem, algumas considerações são feitas. Em *Vidas secas*, Ana pontua aspectos, segundo ela, importantes. Primeiro, pergunta para a classe o porquê de os meninos não serem nomeados (como não se lembra do modo como são chamados, refere-se a eles como menino *um* e menino *dois*); para um aluno, Graciliano Ramos não quer identificar os personagens. A professora pergunta se esse seria o único motivo, mas não conclui o pensamento, nem promove uma discussão sobre a problemática, ou seja, não há resposta esclarecedora de nenhuma das partes. Em relação ao espaço e ao tempo de *Vidas secas*, Ana diz serem “elementos que não podem faltar nessa e nem em outras obras. O tempo psicológico mostra o psicológico da família, por isso o discurso indireto”. Sobre o espaço, em *Morte e Vida Severina*, diz que a “paisagem vai se tornando mais verde, mas não significa que ele não trava um confronto com a morte”.

Na sequência, uma aluna pergunta à professora se Graciliano Ramos havia escrito alguma novela (a aluna refere-se à novela televisiva e não ao gênero textual novela): “Escreveu roteiro de novela?”. A professora: “Não me recordo. Eu não sei se algum livro dele virou minissérie. O meu problema é que eu não assisto novelas e minisséries, então não sei”. A professora parece ignorar o fato de *Vidas secas* ter sido roteiro para um filme com o mesmo nome e continua a explicação sobre a obra: “A gente percebe uma zoomorfização; a cachorra, ela acaba tendo o nome de Baleia; ela tinha mais característica humana do que eles. Eles não tinham muita diferença entre eles. Era a luta pela sobrevivência”. Ao fim da leitura, Ana ainda

pergunta: “o que vocês perceberam nesse trecho? Ele tinha parada? Ele se estabeleceu com a família? Em que trecho dá para perceber isso?” Um aluno responde lendo uma parte do fragmento do romance disponível no livro didático

Logo após, a docente analisa o texto de João Cabral de Melo Neto. Lê dois fragmentos, sendo o primeiro o trecho inicial de *Morte e Vida Severina* e o segundo, o final. Comenta mais uma vez sobre a estrutura do poema e pergunta para os alunos porque o personagem apresentase como *Severino de Maria do finado Zacarias*. Aluno: “porque tinha muito Severino”. Ana: “é um nome muito comum. Mas por que ele era o Severino de Maria?” Aluno: “porque era uma referência”. Ana: “E quando ele coloca aqui “cabeça grande”, o que ele quer dizer?” Aluno: “determina as características físicas; é um meio de mostrar as características de uma região”. Sem mais explicações, termina a aula.

No dia seguinte, retornamos à escola. Inicialmente, a professora faz uma retomada das aulas anteriores porque alguns alunos haviam faltado. Segundo Ana, as duas obras “pertencem a gerações diferentes do Modernismo, mas trazem em comum o fato de [os personagens] fugirem da seca”. De *Vidas secas* destaca os personagens principais - Fabiano, Sinhá Vitória e os filhos.

Nesse momento, a docente corrige sua fala anterior, pede desculpas para a classe e diz serem os filhos de Fabiano identificados como *menino mais velho* e *menino mais novo* e não como menino *um* e menino *dois*; volta a perguntar o porquê de eles não terem nomes e os alunos respondem de modo diverso: “porque eles tinham muitos filhos”; “por conta das condições de vida”; “para não expor”; “porque não eram os personagens principais”; “porque não eram próximos”. Nenhuma dessas respostas é comentada pela professora, que completa: “não tem porque [eles] não têm importância na sociedade para ter nome”. Uma aluna mostra-se indignada: “Nossa!” Mas não há maiores explicações e Ana prossegue:

Fabiano sabe o que os filhos vão passar. Interessante é que a história começa e termina fugindo da seca. Um ciclo. Baleia, o autor dá a entender que ela pensa. Usa o discurso indireto, o que é muito difícil (o narrador utiliza para escrever o que o personagem está pensando.). O papagaio vira comida. Fabiano tem dificuldade de se comunicar – grunhe como animal; homem das cavernas; é enganado; mudou para a fazenda, mas a situação, a vida não melhora; o sonho da sinhá Vitória era ter uma cama. (ANA, 2017).

A essas considerações segue um rápido comentário a respeito de *Morte e Vida Severina*: “Severino: retirantes; Severino é um nome comum; mesmo mudando de emprego não melhora de vida. No trecho, se apresenta características comuns aos nordestinos”. Nesse momento, um aluno faz referências às pernas dos nordestinos, afirmando parecerem “alicates”; a professora não gosta da “brincadeira” e o repreende: “os nordestinos são trabalhadores”, diz. Para Ana,

João Cabral de Melo Neto “foi feliz ao fazer uma poesia em 45 que mostrou o regionalismo”; relaciona o nascimento do filho do mestre Carpina ao nascimento de Jesus: “salvação do mundo, da vida”. Um aluno pergunta de onde vem o nome Carpina; a professora alude ao fato de o pai do personagem ser carpinteiro e retoma a obra *Vidas secas* para falar de Tomás da Bolandeira, invejado por sinhá Vitória por possuir uma cama. Na sequência, os alunos leem um fragmento de *Morte e Vida Severina* em que duas ciganas fazem previsões para uma criança recém-nascida. Os alunos conversam sobre a previsão de cada uma e vão à sala de multimeios assistir a um vídeo no *youtube*²⁶ a respeito de *Vidas secas*; para finalizar os estudos sobre o romance, os alunos respondem a questões do livro didático:

5.2 Análise das aulas

Um primeiro aspecto observado em relação à aula da professora Ana é o fato de não utilizar o material de apoio SEDUC/SP. Embora o Caderno do Professor disponibilize uma série de orientações de como trabalhar a narrativa de Graciliano Ramos, a professora prefere, além de outros recursos, utilizar o livro didático²⁷. Em decorrência da nossa análise do material da Secretaria nos sentimos confiantes no trabalho da docente, a qual, a princípio, parecia querer ministrar uma aula mais *interessante* para seus alunos.

A metodologia usada para o acompanhamento das aulas foi a observação, sendo as ocorrências registradas em instrumentos específicos elaborados para esta pesquisa; as aulas também foram gravadas em áudio. Uma característica importante dessa metodologia é o fato de o pesquisador observar a aula sem interferir no andamento das atividades. Cabe ressaltar, porém, que em uma pesquisa de campo do tipo etnográfica o pesquisador não se limita à coleta de dados, visto ser nosso interesse compreendê-los, ou seja, responder à pergunta: o que esses dados revelam? O resultado não é uma simples experiência de sala de aula, mas uma espécie de diálogo/confronto entre a realidade observada e as teorias que sustentam a pesquisa, visto nosso objetivo ser o de compreender como as atividades propostas pela professora contribuem para a experiência estética do aluno quando em contato com a obra *Vidas secas*. Ao total foram observados vinte itens relacionados ao conteúdo da aula, à metodologia do professor e às condições gerais da sala.

O dia a dia da escola é composto por um conjunto de fatores interconectados para o qual convergem inúmeras realidades - sociais, culturais, étnicas e éticas - instituintes de um universo

²⁶ Animação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3shsFZRYfN0&t=129s>

²⁷ A professora fez uso do material da SEDUC/SP apenas para ler fragmentos de *Vidas secas*.

plural e, por isso, com interesses múltiplos. Esse ambiente configura-se, portanto, como um espaço aberto às influências externas; assim, de modo geral, podemos compreender a escola como um lugar com uma cultura própria, instituída, mas perpassada por um fluxo contínuo de culturas outras, provenientes da diversidade de pensamentos dos sujeitos que a frequenta. A sala de aula não é diferente. Formada por um contingente de trinta a quarenta alunos, ou mais, com interesses diversos e concepções diferentes da vida, conglomera múltiplos pontos de vistas sobre a realidade, mas formata-se por meio de um currículo instituído, o qual, disseminado ao longo da educação básica, padroniza o modo de pensar. Desse modo, a sala de aula, ao ignorar as possibilidades individuais, ignora o fato de o aluno, a partir de relações subjetivas, poder interagir com determinado conteúdo escolar a fim de, para além da pura absorção, participar da construção do conhecimento.

Com esses conceitos em mente, buscamos, ao analisar os procedimentos adotados por Ana para o estudo de *Vidas secas*, compreender o porquê de, em um espaço dinâmico como é a sala de aula, o texto literário limitar-se a uma única possibilidade hermenêutica: a de críticos renomados.

Como visto na descrição da aula, Ana passa na lousa um resumo da obra *Vidas secas* e outro de *Morte e Vida Severina* e enquanto os alunos leem esses resumos a docente os analisa. Também faz uso do Livro Didático para a leitura de pequenos fragmentos e resolução de exercícios direcionados à compreensão das duas obras. Durante as explicações, dificilmente os alunos emitem alguma opinião a respeito dos textos, conservando-se como ouvintes do discurso docente. A participação se restringe à leitura e, mesmo quando questionados, não externam seus pontos de vista sobre as obras. Alguns alunos, dois ou três, debruçam-se sobre a carteira e assim permanecem durante toda a aula; outros conversam.

É interessante observar o fato de a professora relacionar o romance *Vidas secas* ao poema dramático *Morte e Vida Severina*, aos moldes do Caderno do Professor quando este relaciona o romance de Graciliano Ramos à música *Último pau de arara*. Mesmo sem usar o material da SEDUC/SP, a estrutura das atividades é bem parecida. Percebe-se, também, uma análise dos resumos pautada em aspectos já muito enraizados no contexto da educação básica, como, por exemplo, a periodização literária, questões de ordem estrutural, “animalização” dos personagens, exploração da seca, foco em Fabiano.

Trata-se de uma concepção de análise vinculada, sobretudo, aos aspectos responsáveis pela forma do texto. No primeiro estágio das aulas, a professora sente a necessidade de contextualizar as obras no espaço e tempo do Modernismo brasileiro, como se o leitor dependesse dessas informações para prosseguir na leitura. Em seguida, faz comentários a

respeito da linguagem empregada em *Vidas secas* e da extensão dos períodos; tece considerações sobre o foco narrativo e sobre o título do romance. Para a professora, a linguagem de *Vidas secas* é objetiva e direta; o narrador não quer se identificar com o personagem – conceito próximo ao de Luís Bueno; e o título remete às “desgraças” da vida.

Esses conceitos, replicados de modo mecânico, não são novos; a professora não oferece maiores explicações e os alunos os aceitam como verdadeiros e definitivos. Ainda segundo a docente, em *Vidas secas* há um processo de “animalização do ser humano” enquanto a cachorra Baleia possui características humanas; novamente, informações já bastante difundidas, não havendo discussões sobre o porquê de isso ocorrer e nem os alunos perguntam.

Ele precisava, lógico, sobreviver, ah! O problema da seca e mostra na obra muito ah... a animalização do ser humano. Porque até que ponto o ser humano, ele acaba se tornando em animal, na forma como ele age, na forma como ele é, né, na forma como ele é criado, digamos assim, pelo meio que ele vive, e dentro da própria família, né. (ANA, 2017).

Ana mostra-se mais preocupada com os aspectos formais e historiográficos da obra e diz, sem muitos critérios, ser o *espaço* e o *tempo* elementos indispensáveis em *Vidas secas* e em outros romances. Para além dessas observações, a docente apresenta *Vidas secas* em comparação a uma outra obra. O paralelismo entre as duas é a tônica da aula e isso, de certo modo, prejudica o entendimento de uma e de outra. Em relação ao romance, os alunos não apresentam um ponto de vista a ser debatido; à exceção dos resumos, não há leitura; aos questionamentos da professora não há respostas satisfatórias; Ana não apresenta uma impressão pessoal para a narrativa de Graciliano Ramos, suas explicações reproduzem falas consagradas ou tidas como corretas, todas balizadas pelo Livro Didático. E, embora durante a explicação há certo silêncio, enquanto Ana passa os resumos na lousa há muita conversa, o que faz os alunos demorarem para copiar, atrasando o andamento da aula. Alguns se debruçaram sobre a carteira e “dormem”, outros não prestam atenção na professora e entre uma explicação e outra são inseridos assuntos paralelos. Ao fim das aulas, Ana exhibe uma animação do *youtube*, mas os alunos apenas assistiram ao vídeo como uma espécie de ilustração.

O fato de Ana não usar o Caderno do Professor como apoio para suas aulas não a livra de questões de ordem prática. Embora pese a seu favor a busca de outras alternativas didáticas, a docente não consegue livrar-se de ajuizamentos prontos; seu discurso inicial – “a análise de um obra é mais do que buscar um resumo na internet” – fica vazio, pois o conteúdo da sua aula, assim como os resumos e as explicações dadas, podem ser encontrados em um *blog*²⁸.

²⁸ <http://valiteratura.blogspot.com/2011/01/analise-comparativa-entre-morte-vida.html>

Se, à primeira vista, a adoção de outro material didático nos pareceu algo positivo, o desenvolvimento da aula não fugiu das velhas práticas adotadas pela escola: leitura e cópia de resumos das obras, estudo dos elementos formais, contextualização do romance a um momento histórico específico. A resolução de atividades focadas na compreensão de fragmentos textuais faz os alunos terem uma aula mais de *interpretação* de texto e não de literatura; a experiência estética, proporcionada pela fruição leitora, cede lugar a um conjunto de informações sobre o texto. E embora esses alunos tenham entrado contato com a obra de Graciliano Ramos e João Cabral de Melo Neto - diferente daqueles cujos professores não conseguiram trabalhar o Modernismo -, isto não representa um diálogo melhor com o texto literário, apenas indica o cumprimento, por parte de Ana, do programa curricular proposto para o terceiro ano do Ensino Médio.

Esta realidade, contudo, deve ser observada a partir de um outro ângulo. A leitura de um romance demanda tempo, os livros precisam estar disponíveis, os alunos motivados e a professora ciente de seus objetivos. Na contramão, temos uma escola pública cuja realidade é bem conhecida: na escola de Ana não há nenhum exemplar do romance *Vidas secas*, foco da aula; os alunos, talvez porque habituados a práticas literárias pouco dialógicas, não mostram, mesmo com um duas bibliotecas públicas municipais, interesse na leitura do livro, por isso, ficam inertes frente às informações recebidas.

Ao ser questionada sobre quando havia lido *Vidas secas* na íntegra pela última vez, a professora respondeu: “não lembro exatamente, mas acho que foi na época da faculdade, há uns quinze anos. Somente este ano, dando aula para o 3º ano, retomei o estudo da obra”. Como resultado, temos uma aula, embora planejada, pautada em discursos críticos de terceiros. A docente reproduz em sala análises disponíveis em manuais didáticos ou *site* da internet, diagnóstico confirmado por seu depoimento:

Ao trabalhar com o texto literário em sala de aula, **busco análises em materiais didáticos ou outros suportes primeiro**, pois acho importante conhecer os estudos e as análises feitos sobre a obra. **Depois faço uma análise pessoal** para compartilhar com os alunos e procuro saber a opinião deles também. (ANA, 2017). Destaque nosso.

De modo evidente, só a primeira parte do seu discurso se materializa em sala de aula, mas na perspectiva de Ana, sua aula permite ao aluno estabelecer

um significado pessoal para o texto literário. À medida que os pontos de vista conflituosos vão surgindo”, explica, “ressalto que, da mesma maneira que o autor expôs seu ponto de vista, eles *tem* o mesmo direito, porém sempre de maneira respeitosa e lembrando que a obra analisada fez parte de um contexto social e de um contexto histórico diferentes do nosso”. (ANA, 2107).

Mesmo acreditando na necessidade de seus alunos inferirem um significado pessoal para o texto, o que não ocorre, preocupa-se em situar a obra em seu contexto de criação. De todo modo, mesmo os alunos vivenciando, na concepção da docente, uma “experiência estética”, esta fica vinculada ao contexto de criação da obra; o romance não pode, aparentemente, ser compreendido caso o contexto sócio histórico original não seja recuperado. Para Ana,

A literatura é muito importante para o estudo das épocas em todos os aspectos: social, político, econômico e linguístico. Vejo a literatura como uma forma de evolução desses aspectos, fazendo com que possamos enxergar o mundo e as pessoas, bem como as mudanças ocorridas. (ANA, 2017).

Outra vez, seu discurso orbita a noção de contextualização diacrônica e sincrônica; a obra não existe fora desse círculo. Nesse caso, o texto literário assume um compromisso com a história, tornando-se meio para o estudo de contextos específicos. Vale lembrar, porém, que escritor e historiador podem não possuir os mesmos critérios de apreensão da realidade, pois o registro literário é influenciado pela subjetividade do autor, o qual se compromete com a realidade dos fatos, mas também com a possibilidade de ser verdade a verdade por ele registrada.

Quando questionados a respeito do que aprenderam na aula, os alunos respondem: Aluno A: “aprendemos sobre a estrutura da obra, que tem uma linguagem objetiva e direta, sobre o foco narrativo que o narrador não se identifica, sobre qual é o sentido do título, os personagens que mostram o homem sertanejo fugindo da seca, e também sobre o tempo e espaço da obra que predomina o ambiente árido e o tempo está voltado ao psicológico”; Aluno B: “que o homem sertanejo passa por várias (desgraças) barreiras em sua trajetória, sempre fugindo da seca, são todos severinos, eles começam por uma fuga e acaba em outra. Essa obra faz parte do modernismo, a obra *Vidas secas* possui uma linguagem objetiva direta, frases curtas e discurso indireto livre”; Aluno C: “*Vidas secas* foi um romance publicado em 1938, retrata a vida miserável de uma família de retirantes sertanejos obrigados a se deslocar de tempo em tempo para áreas menos castigadas pela seca”. Ou seja, devolveram a explicação da professora.

O primeiro aluno vivencia uma experiência de “tristeza, pois a vida era bem difícil e sofrida”. Para ele, a literatura serve “para mostrar a dura realidade que pessoas passam durante a trajetória de suas vidas, para vermos o comportamento das pessoas durante as épocas”. Exatamente o depoimento da docente. O segundo aluno também experimenta uma sensação de “tristeza por tudo o que eles passaram, pela morte de Baleia, pela fome, seca, falta de moradia e uma cama boa pra dormir”. Segundo seu depoimento, aprende-se literatura na escola para

“aplicar conhecimentos decorridos durante todas as histórias vivenciadas em várias décadas, eles ensinam literatura para entender o sentido da obra”.

Interessante observar o fato de esse aluno acreditar ser o ensino da literatura necessário para a compreensão a obra, quando, na verdade, literatura é a obra e não o contexto histórico no qual ela surge. Literatura para o aluno, portanto, é estudar sobre o texto literário e não o texto. Para o terceiro aluno, o romance passa uma “mensagem de opressão e muita desigualdade”, o que “remete a história de segregação de classes à margem da sociedade”. Nesse caso, o texto desperta no aluno “uma tristeza ao ver o que a família passava, a vida em que enfrentava, a injustiça e opressão social”. Para os três alunos, *Vidas secas* desperta um sentimento de tristeza.

Para esses alunos, a literatura integra as disciplinas escolares porque “traz muito mais conhecimento, aprendizado sobre textos ou temas e obras diferentes, pois qualquer texto nos traz uma mensagem diferente, particularidades históricas e linguagem atrelada à escola literária”. Ou ainda, ganha importância porque “com ela aprendemos o passado e suas culturas da época, é uma passagem dos anos antigos até o modernismo”. Os alunos entendem a literatura como meio para se estudar o passado.

Para a professora não é diferente: “a literatura é ensinada na escola para que possamos refletir e analisar as mudanças ocorridas ao longo das épocas e a beleza que a linguagem traz a partir da sua transformação”. Seus objetivos nas aulas são “trabalhar os contextos histórico e social além da linguagem, compará-los às demais fases do Modernismo e a contemporaneidade”. Objetivos, como vimos nos depoimentos dos alunos, alcançados; a aula da professora é coerente com o que acredita ser o estudo literário. Nesse contexto, a leitura do romance é dispensável, pois, alheio à experiência estética, o aluno consegue apreender todo o discurso docente. Ao responder se os materiais de apoio oferecidos pela SEDUC/SP são suficientes para o trabalho com a literatura em sala de aula, a professora afirma: “Não, não são suficientes para o trabalho com a literatura, pois trazem trechos de obras desassociados aos estilos e a seus autores. Não dão base para se fazer um trabalho aprofundado”. A necessidade de a professora relacionar a obra literária a um estilo de época e a seu autor aloca o texto aos aspectos historiográficos, sendo esta a leitura dos alunos.

Destaca-se, também, o modo como Ana se organiza para trabalhar com os textos literários indicados nos materiais didáticos: “Antes de trabalhar com os textos literários indicados nos materiais didáticos, faço observações a respeito do autor e da forma como escreve e levo textos para leitura e análise”. Para a docente, “a partir da literatura” pode-se “entender melhor os comportamentos humanos, uma vez que as personagens retratam pessoas comuns e

a maneira de agirem uns com os outros e consigo mesmas”. Todavia, não promove um debate em sala de aula no sentido de elucidar os “comportamentos humanos” dos personagens de *Vidas secas* ou o porquê de agirem deste ou daquele modo. Ao adjetivar Fabiano como um ser bruto, animalizado, ignorante, submisso, responsabiliza-se o personagem por suas próprias desgraças. Para Ana, “muitas vezes nos vemos nas personagens, enxergamos qualidades e defeitos que nós também temos”. Mas quais as qualidades de Fabiano exploradas durante as aulas? Na análise da professora, Fabiano só possui “defeitos”.

As análises utilizadas pela professora podem ser encontradas em quase todos os manuais didáticos, e são sempre as mesmas, geralmente realizadas por críticos renomados ou por autores de livros especializados no assunto. A maior parte, se não a totalidade desses críticos, enfatiza o elemento masculino da obra; os estudos focam Fabiano sob todos os ângulos, mas se esquecem de Sinhá Vitória, cuja força é reconhecida pelo próprio marido: “Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo” (RAMOS, 2017, p. 94).

Embora acredite ter propiciado as condições necessárias para os alunos inferirem “um significado pessoal para o texto literário”, ela apenas apresenta *Vidas secas* sob a ótica de outros leitores. A reprodução de análises prontas leva os alunos, por ignorar suas representações de mundo, à observação o romance a partir de um horizonte que não é o deles. Logo, assimilam um discurso acadêmico produzido por especialistas do texto.

No total, Ana faz uso de seis aulas de cinquenta minutos cada, em uma média de duas aulas por dia, para apresentar o romance. Porém, a metodologia utilizada não favorece a participação dos alunos na construção de um sentido para o texto; não há debates a respeito da obra e os alunos não expõem, mesmo porque não a leram, seus pontos de vista.

5.3 As aulas da professora Maria

Maria é professora efetiva na rede pública estadual de São Paulo há mais de 25 anos e ministra a disciplina de Língua Portuguesa. Por ser uma das docentes com mais tempo de unidade escolar tem o direito de escolher as turmas com as quais deseja trabalhar, por isso, e por identificar-se mais com os adolescentes, prefere as aulas do Ensino Médio.

Assim como fizemos em relação à professora Ana, no dia acordado, fomos até a escola para acompanhar as aulas nas quais seria analisado o romance *Vidas secas*. Antes de iniciar as atividades, a docente nos apresentou para os alunos como professor pesquisador da UNESP e disse estarmos na escola para a realização de um trabalho acadêmico relacionado à obra de Graciliano Ramos. Após essa apresentação, fez algumas considerações gerais a respeito da

literatura. De acordo com Maria, o estudo dos textos literários requer, primeiro, o entendimento do contexto social e histórico da obra e quais foram os objetivos dos autores, isto é, o que estavam “tentando demonstrar ou alertar”. Também diz já terem trabalhado com o romance *São Bernardo*, por isso, os alunos conhecem algumas características de Graciliano Ramos.

A essas considerações iniciais, a docente volta-se para a análise de *Vidas secas*. Nessa primeira abordagem, Maria acredita ser importante começar os estudos pelo “motivo do romance”, ou seja, porque Graciliano Ramos escolhe a seca como tema para sua obra. Segundo a docente, o autor quer falar a respeito de uma “calamidade natural”; a obra aborda o descaso da sociedade com um grupo de pessoas excluídas e esquecidas. Nas suas palavras,

Vidas secas, né... então... quando a gente fala da questão do título, da originalidade, em fugir do senso comum vão ver que a obra dele ... é um título muito interessante. Por que seca? Pra quem já leu o romance e prestou o vestibular, sabe que ele vai tratar de uma calamidade natural, a seca, num determinado período e a enchente também. Mas *Vidas secas* o que nos remete? Lembrando que a gente já comentou que a linguagem dele é extremamente enxuta e as frases são curtas, ah... Diálogos... assim, muito pequenos, que vemos dentro da obra, então, já vamos pensando... a linguagem é enxuta, seca, diálogos enxutos, seca, atrelado à calamidade natural, seca, e a secura de sentimento. Então, analisando por esse lado é um título bastante original, né. *Vidas secas* porque é o descaso de uma sociedade, né, há um grupo que ficou à margem de uma sociedade, uma região que ficou à margem da sociedade, excluída, esquecida, né, e que sofre as arbitrariedades. (MARIA, 2017).

Segundo a docente, a obra faz “uma crítica, uma denúncia do desequilíbrio, da desigualdade social” e mostra “a exploração do homem pelo próprio homem”. Logo após essas considerações, pergunta: “o que Graciliano Ramos espera com o romance?” A resposta vem da seguinte forma:

Lógico que ela vai começar por conta de uma calamidade natural, mas isso não significa que só a seca vai fazer com que aconteça esse...essa segregação. Então o que eu tenho pra falar pra vocês? Onde ele criou essa história? O que Graciliano pensou... “ah eu vou criar simplesmente essas personagens?” Então nós sabemos que na realidade a primeira parte, ela... e a história como um todo que passada né... é de uma família de retirantes, de pessoas que sofrem muito com a questão do meio, né, meio ambiente também, e meio social em que vive. (MARIA, 2017).

Outro aspecto destacado pela docente refere-se aos personagens. Para Maria, Fabiano possui um nome comum, por isso não se detém em comentários, preferindo explicar a ironia, segundo ela, do nome *Vitória*. Comenta o fato de ser irônico Graciliano Ramos dar esse nome a uma mulher que, vivendo na miséria, não possui nada; também tece comentários a respeito do nome da cachorra; a ironia, nesse caso, está em Baleia viver no sertão e ser muito magra, enquanto baleia é uma espécie enorme de animal aquático; ainda explora o fato de os filhos não possuírem nomes próprios e serem chamados por “menino mais velho” e “menino mais novo”

e justifica o porquê: “Porque há essa falta de diálogo, há essa falta de aproximação, essa falta de afetividade que nós estamos acostumados a ter com relação à família, pai, mãe e filhos”. Depois dessas considerações, Maria comenta a respeito de como Graciliano Ramos criou os personagens: Baleia teria sido inspirada em um sacrifício real de um cachorro cuja história o romancista teve acesso; Fabiano e sinhá Vitória foram inspirados nos avós e os filhos do casal, nos tios do autor. Na sequência, explora alguns elementos da estrutura do romance.

De acordo com Maria, a história desenvolve-se em treze capítulos independentes, mas unidos por um elo, por isso pode ser lida de modo separado ou na sua totalidade; os personagens levam uma vida de retirantes e não há um lugar adequado onde possam se instalar. Para a docente, a seca torna-se uma indústria por meio da qual se explora a miséria da população nordestina: “Mas ela persiste mais ainda porque ela é um fator de indústria. A seca, ainda hoje, é uma indústria. Ela revela o quê? Um comportamento dos poderosos com a falta de água, a falta de comida, a falta de condições de trabalho [...]”. Após esses esclarecimentos, faz um resumo do enredo²⁹.

A docente inicia sua fala pela história do papagaio, o qual morre para alimentar a família. Para a professora, esse gesto simboliza a falta de afetividade frente à necessidade da sobrevivência, pois, embora o papagaio fosse um animal de estimação, a família, inclusive Baleia, precisa comer. No segundo capítulo, explica, explora-se a situação de Fabiano, protagonista da história. O personagem, embrutecido pela natureza, transforma-se em um “animal”; não se relaciona, devido a sua “ignorância”, afetivamente com a família.

Então, para vocês terem ideia, o sonho de Fabiano era conseguir se expressar melhor, se tivesse um vocabulário melhor. Então, essa segregação, essa falta de contato, de diálogo vai embrutecendo, vai transformando o vaqueiro Fabiano num bruto. Então, ah... na maior parte dos diálogos dele com os filhos, ou com a esposa, são exclamações, grunhidos, como se fosse um animal mesmo, de xingamento; inclusive os filhos não têm nome, então não tem o processo afetivo. Ele tem o caráter de pai, de responsável de ter que colocar a comida. Tem lá que ele é o pai da família? Sim. Mas não se aproxima, não há essa aproximação. Ele tem consciência, disso ele tem. [...]. (MARIA, 2017.).

Maria também faz alusão a respeito dos sonhos de Fabiano em ver sua família em condições melhores e explica a zoomorfização dos personagens como processo por meio do qual a família se fecha à afetividade. Eximindo-se de explicações a respeito dos capítulos seguintes, a docente examina o processo de antropomorfização da cachorra Baleia; retorna ao

²⁹ As transcrições das falas das professoras encontram-se nos apêndices.

capítulo *Festa* para explicar o fato de sinhá Vitória não se equilibrar sobre sapatos com salto alto e a família não se relacionar com pessoas diferentes.

Fabiano faz uma comparação dela com o papagaio e ela fica muito chateada. Por quê? Porque ela não consegue usar o salto, eh... o ser humano se transformou num lixo e aí quando eles chegam realmente nessa festa, que é um capítulo mais adiante, aí eles tomam consciência de que realmente são assim, que eles não conseguem se enquadrar naquele grupo de pessoas, eles se sentem inferiores, eles se sentem humilhados, **eles se sentem incapazes de aproximar de gente de verdade**. (MARIA, 2017). Destaque nosso.

Ainda para a professora, embora o papagaio seja importante para a família, assume papel secundário, por isso pode ser comido. A docente fala a respeito da existência no romance de um “universo feminino” e da maior capacidade de raciocínio/pensamento da sinhá Vitória. Entretanto, isso é decorrente, segundo Maria, do fato de sinhá Vitória “ter mais tempo para pensar”.

Então, a gente vai vendo que tem mais tempo para pensar. Até, inclusive uma parte do romance diz assim: Ela tem um conhecimento maior que Fabiano e justifica na obra por quê. Porque ela tem mais tempo. Enquanto Fabiano trabalha o tempo todo, sem parar, porque ele precisa colocar, né, o alimento, o sustento em casa; para ele era a função de homem do grupo, mas ela, ela tem eh... um pouco mais de raciocínio. Ele a palavra é assim: ela é esperta. Tanto que ela descobre, né, no capítulo “contas”, que o patrão tá enganando o esposo, tá enganando Fabiano. Então, ele tá pagando menos do que ele devia. Então, dentro da história, nós vamos conhecer essa figura um pouco mais articulada, mas é o mínimo em relação a ele, mas é um pouco mais. (MARIA, 2017).

Observa-se na fala da professora certo preconceito. Ela credita à sinhá Vitória uma qualidade derivada do ócio e não de uma capacidade cognitiva superior à do marido. Na verdade, a figura feminina não está livre de afazeres, ao contrário, é sinhá Vitória quem executa todas as tarefas, historicamente, tidas com “deveres da esposa”. Longe de dispor de mais tempo, a mulher ocupa-se das “obrigações de uma dona de casa”. Nesse caso, a “esperteza” de sinhá Vitória não é resultado de uma vida ociosa, mas de uma maior capacidade de entendimento. A professora faz uma análise pautada em uma concepção falocêntrica de mundo: Sinhá Vitória é mais esperta porque não exerce outra função a não ser o trabalho de casa; Fabiano possui a obrigação de homem, deve suprir as necessidades materiais da família, tendo, para isso, de trabalhar fora de casa. Como todo seu dia é ocupado com essas tarefas, não lhe sobra tempo para pensar.

Ora, esquece a professora que, em *Vidas secas*, a mulher sertaneja aparece como uma outra: forte, intensa, enérgica. Não é um modelo estereotipado de feminino, ao contrário, sua relação com o meio a transforma em um ser peculiar, único, rústico, mas ciente do seu papel na condução da família, a qual, embora patriarcal, não se limita à estrutura falocêntrica. O

constructo do personagem feminino em Graciliano Ramos obedece, portanto, à lógica da sobrevivência e não à do culto ao feminino. Sinhá Vitória, logo, usufrui de mais “esperteza” não porque trabalha menos, mas porque consegue opor-se à ignorância do marido, o qual a admira:

Sinha Vitória desatou-lhe a correia presa ao cinturão, tirou a cuia e emborcou-a na cabeça do menino mais velho, sobre uma rodilha de molambos. Em cima pôs uma trouxa. Fabiano aprovou o arranjo, sorriu, esqueceu os urubus e o cavalo. Sim senhor. **Que mulher!** Assim ele ficaria com a carga aliviada e o pequeno teria um guarda-sol. (RAMOS, 2017, p. 126-127). Destaque nosso.

Na sequência, Maria explora os dois personagens infantis: o menino mais velho e o mais novo. Faz referência ao fato de terem um vocabulário muito pobre; uma linguagem gutural e não possuem nomes próprios. Explica que o mais novo queria ser como o pai e o mais velho desejava ter um amigo de verdade, sentimento direcionado à cachorra Baleia. Volta a enfatizar o fato de a família ter se alimentado do papagaio, uma cena marcante do romance, e retoma o conceito de a obra começar e terminar com uma fuga.

Maria comenta o momento em que a cachorra Baleia é sacrificada por Fabiano; relaciona esse acontecimento ao distanciamento cada vez maior da família e recupera a cena da narrativa relacionada à festa na cidade. Segundo a docente, os personagens “não conseguem se enquadrar mais; estão, realmente, se sentindo mais brutos ainda, mais animais, com dificuldades de se relacionar com outras pessoas porque o diálogo é muito curto, é muito enxuto, a dificuldade de sentimento”. Observa-se um fato interessante do ponto de vista da recuperação de informações explícitas: Maria diz que, durante a festa, aparece um soldado amarelo o qual, sem motivo algum, prende Fabiano. Contudo, embora essa passagem realmente exista, ela não ocorre no capítulo “Festa”, mas no capítulo “Cadeia”. A dinâmica da aula faz a professora recuperar a ordem dos fatos narrados em sequência diferente da original.

Uma aluna menciona o fato de Fabiano estar jogando, por isso, a prisão; a docente concorda, porém, enfatiza a ausência de motivos para a detenção do vaqueiro. Reforça a ideia de o soldado ser mais fraco, contudo, ele representa o governo e Fabiano precisa obedecer; para Maria, na cadeia, o personagem se reconhece “cada vez mais” como um “animal perdido” e, por meio do soldado amarelo, Graciliano Ramos extrapola a temática do romance, ampliando as questões de ordem regional para destacar a opressão social.

Na sequência da explicação, reforça a imagem de o final do romance estar atrelado ao início, num círculo perpétuo de fuga. Prossegue referindo-se ao último capítulo e afirma que, pela primeira vez na história, marido e esposa estão juntos. Também introduz a ideia de sinhá

Vitória estar mais otimista em relação ao grupo, o que mostra, como insinua Maria, “que nesse romance, além de retratar essa opressão social, essa desigualdade da exclusão dessas regiões, dessas famílias esquecidas, nós vamos tá tratando também a análise psicológica”, análise essa limitada a essa referência.

Após esses comentários, a professora retoma o discurso da exclusão social e como isso influencia a vida dos personagens:

“Aí, nós vamos lembrar o quê? O determinismo. O meio social, né, a terra. É o meio ambiente, o meio social em que você vive, pode sim, eh... afetar o comportamento humano. Então, eles vão está o quê? Não aproximar, né, do processo, aí, da zoomorfização, que a gente conheceu lá no Realismo, que a gente conheceu nos romances que vinha mostrando já essa característica”. (MARIA, 2017).

Volta a reproduzir conceitos já explorados como a desigualdade e a opressão social; o embrutecimento da família, promovido pela seca; a animalização dos personagens; o descaso com a região Nordeste e como esses fatores desencadeiam o processo de desumanização do grupo de retirantes. Retoma a ideia do afastamento entre os membros do grupo e faz menção, outra vez, à *secura* dos próprios personagens. Ao final, pergunta se os alunos têm alguma dúvida.

Um aluno indaga sobre o Seu Tomás da bolandeira e a docente explica, de modo equivocado, que ele é o patrão de Fabiano, dono da fazenda onde se estabelece, portanto, o homem que explora o vaqueiro, pagando-lhe uma mixaria e o enganando nas contas. Fala novamente da esperteza da mulher e que o patrão, embora explore, também sofre com a seca. Nesse momento da aula, Maria refere-se a um texto chamado “a indústria da seca” e tece comentários a respeito da ausência de investimento no Nordeste. Também cita uma música de Elba Ramalho, *Nordeste Independente*, para explicar um suposto desejo dessa região em se separar do resto do país. Para Maria, “independente”, o Nordeste seria mais justo porque o povo nordestino faria suas próprias leis: “Então, se o Nordeste fosse independente, que é a proposta da música de Elba Ramalho, eles mesmos, né, criariam suas leis, aquilo atrelava às condições que eles vivem, quem tá lá sofrendo jamais exploraria. Ia criar uma condição de igualdade”. Para a docente, caso o nordeste fosse “independente” as leis seriam criadas por eles e para eles.

Depois, traz para a aula uma experiência pessoal. Segundo seu depoimento, discute com um senhor a respeito do direito à igualdade de salário entre homens e mulheres, reforçando que Graciliano Ramos ilustra em seu romance a exploração humana, a qual está presente na sociedade ainda hoje. Retoma sua fala sobre o fato de o início da narrativa estar vinculado ao final e enquanto a seca gerar dinheiro para os poderosos esse sistema de exploração vai perdurar

por muitos anos; tece comentários sobre o fato de a maioria nordestina, pobre, não poder fazer nada e ser, em certo sentido, enganada com promessas de água e cesta básica.

E o que a maioria pode fazer? Ela não tem condição. Por exemplo, ele vai... dá, leva um caminhão pipa, ganha uma cesta básica. A pessoa não enxerga que aquilo, né, é com o intuito de ganhar seu voto, no intuito que você seja manipulado. Vamos pensar: os coitadinhos são fantoches, né, alienados, não têm conhecimento, não vai na escola, não, lê. (MARIA, 2017).

Finalizando a aula, fala sobre a gravidez na infância, na falta de métodos anticoncepcionais e na grande quantidade de crianças desnutridas, decorrência da ausência de alimento; retoma a ideia da antropomorfização de Baleia e finaliza dizendo que o afastamento entre as pessoas do grupo de retirantes é simbolizado pela estrutura dos capítulos. “É o afastamento deles através dos capítulos; é a aproximação, né... com o animal. O sentimento animalesco de sobrevivência”.

Terminada a explicação, a professora pergunta se há alguma dúvida e se o pesquisador deseja fazer alguma contribuição. Dissemos não ser possível, visto estarmos presentes enquanto observador. A professora reforça a necessidade de os alunos lerem o romance, transcreve um pequeno fragmento na lousa e passa algumas questões de vestibular para os alunos responderem. Confessa ter chorado quando Baleia morre e faz mais algumas considerações sobre *Vidas secas*, mas apenas como ilustração. Nesse momento um aluno pergunta o porquê de a professora dizer ser, *Vidas secas*, um romance se não conta uma história de amor; a docente explica a diferença entre romance (relação afetiva) e romance (gênero literário).

Maria aproveita o momento e faz um desabafo com o pesquisador, mas foi em relação à dificuldade de o professor conseguir recursos para reprodução de materiais auxiliares. Finaliza a aula passando na lousa duas questões do vestibular da UNICAMP de 2010, acrescentando outras três³⁰. Os alunos responderam às questões (todas as respostas foram semelhantes) e a professora fez a correção, tendo, assim, terminado o estudo de *Vidas secas*.

5.4 Análise das aulas

Assim como a professora Ana, Maria não faz uso do material didático oferecido pela SEDUC/SP para estudo de *Vidas secas*. Contudo, seus discursos são semelhantes e percebe-se a existência de certo paralelismo em relação à abordagem do romance. Assim como faz Ana, Maria ressalta a importância de se estudar o contexto de criação da obra e quais as intenções do

³⁰ A atividade pode ser consultada no apêndice F.

autor ao escrevê-la. Para a docente, entender o porquê de o autor dar foco à seca é importante para a compreensão da história.

Segundo a professora, o objetivo de Graciliano Ramos, ao falar da seca do Nordeste brasileiro, é denunciar suas consequências sobre a população nordestina dos anos 1930 e evidenciar as desigualdades sociais desencadeadas por ela. Maria também apresenta uma abordagem do romance bastante clássica, visto sua concepção teórica ter como base a necessidade de o aluno conhecer o objetivo do autor para poder compreender do texto.

Sabemos, de acordo com ECO (2012, p. 74), da impossibilidade, embora o sentido da obra esteja vinculado a um referencial impresso, de se recuperar a intenção autoral, podemos apenas imaginar qual seria. De acordo com esse conceito, a intencionalidade de um texto depende da fruição leitora por uma consciência receptiva, ou seja, o receptor, ao ler um texto, infere uma intencionalidade a partir das suas concepções de mundo, estas limitadas ao seu horizonte de observação da realidade; o texto literário, assim, permite múltiplas abordagens, a depender das representações de mundo dos leitores. Dessa forma, a obra literária não oferece apenas um ponto de vista, o do autor, mas abre-se a possibilidades múltiplas provenientes da competência leitora de cada receptor. Por isso, os diversos leitores podem inferir intencionalidades diferentes para o mesmo texto, porém, aos alunos da professora Maria é dada apenas uma possibilidade de sentido: a autoral. Os alunos não argumentam em outra perspectiva. Essa abordagem deve-se, também, para sermos justo com a docente, ao fato de apenas três de seus alunos lerem o romance por inteiro. Todavia, mesmo estes não se manifestam e absorvem as orientações da professora.

Outro aspecto observado é o destaque de questões relacionadas à estrutura da obra. Os períodos curtos são relacionados à *secura* dos personagens, isto é, a linguagem enxuta, proveniente da ausência de um vocabulário *emancipador*, materializa-se na extensão dos períodos, os quais simbolizam a dificuldade de comunicação de Fabiano e de sua família. Maria tem consciência da estrutura original do romance - conto -, porém, faz uma análise equivocada ao afirmar que o texto possui formato de conto devido à necessidade de o autor mostrar a falta de afinidade entre a família, ou seja, Graciliano Ramos teria colocado cada personagem em um capítulo a fim de evidenciar a falta de união entre eles.

O que Graciliano Ramos espera com o romance? Primeira coisa, eh... é um romance intermediário. Ele... eh!... mais ou menos... após a análise explicou assim. Tem uma parte romance, mas tem uma parte de contos. Por quê? Porque ele vai contar capítulos das personagens de forma separadamente. Pra quê? Pra mostrar que eles realmente não tinham tanta ligação. Eh... essa falta de afinidade, falta de sentimento, a falta de aproximação. (MARIA, 2107, n.p).

Também afirma existir uma ironia no nome de sinhá Vitória: “Como uma mulher ligada a esse descaso social, a uma região esquecida, de uma família miserável; miserável de sentimento, miserável de dinheiro, miserável de... vamos pensar assim, de ajuda; então, Vitória, a ironia se dá porque ela ...vitoriosa ela não tinha nada.”

Contudo, para justificar a ironia presente nos nomes dos personagens devemos entender a origem do substantivo *Fabiano*, o qual

significa “dotado de sorte e prosperidade”, “de Fábio”, “pertencente a Fábio” ou “da natureza da fava”. Fabiano é um nome masculino, originado a partir do latim *Fabianus*, uma forma relativa de Fábio, nome originado no latim *Fabius*, derivado da palavra *faba*, que significa literalmente "fava". Na antiguidade, a fava representava a prosperidade para os romanos e também era utilizada para dar sorte. A natureza deste nome remete aos poderosos e imponentes imperadores e chefes do Império Romano³¹.

E também pode significar

plantador de favas e indica uma pessoa com facilidade de comunicação. Adora conversar, até com desconhecidos, e se sai bem em atividades que exijam contato pessoal e direto, como vendas, relações públicas e entrevistas. Significa fava que cresce e predispõe a pessoa a ter um sucesso cada vez maior em todos os seus empreendimentos. Honestidade e rapidez mental são suas características mais marcantes. Do latim "fava que cresce"³².

Como é possível constatar, o nome do protagonista de *Vidas secas* não é nada comum, como afirma Maria. Sua raiz tem origem na palavra *fava*, “planta da família das leguminosas, semelhante ao feijão e cultivada por causa de seu grão comestível³³”, o que nos remete a um fato interessante: no romance, de acordo com os estudos clássicos, há um processo de fitozoomorfização por meio do qual Fabiano assume características do meio, entre essas, a da própria caatinga, bioma brasileiro caracterizado pela presença de plantas as quais perdem as folhas durante o período seco. É irônico, portanto, o nome *Fabiano* ter origem em uma espécie de planta viçosa – a fava - e significar prosperidade e sorte, quando o personagem de *Vidas secas* vive em uma região pobre, com vegetação seca e retorcida. Além disso, o nome *Fabiano* está relacionado à *rapidez* de pensamento, característica contrária à do personagem.

No entanto, Vitória vem do latim “victoria³⁴”, e está relacionada à força e, naturalmente, à vitória. Ora, dentro do romance, a esposa de Fabiano, mesmo com todos os percalços da vida,

³¹ Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/fabiano/>. Acesso em 20 dez. 2018.

³² Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/fabiano/>. Acesso em 20 jun. 2019.

³³ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fava/>. Acesso em 10 jun. 2019.

³⁴ Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/busca.php?q=vit%C3%B3ria>. Acesso em 20 jun. 2019.

é uma pessoa forte, guerreira; a figura feminina não se assemelha às frágeis mulheres de outros contextos, como já dito. Portanto, se há ironia, esta não se estabelece no nome de sinhá Vitória, mas no de Fabiano, o qual possui características bem diferentes das que dão origem ao seu nome. A análise da professora reproduz ideias preconcebidas e disseminadas em toda sorte de material didático, o qual eterniza as mesmas análises para várias gerações de alunos.

Ainda de acordo com Maria, os filhos do casal de retirantes não possuem nomes próprios porque não há diálogo entre a família. Entretanto, essa afirmação peca ao considerarmos a narrativa como um todo. Em certo sentido, podemos inferir, nesse caso, que a ausência de nomes é marca do anonimato. De fato, essa ausência, metaforicamente, reforça a ideia de as crianças não terem “importância” enquanto sujeitos sociais; não estão inseridas à sociedade enquanto sujeitos de direito, faltando-lhes, em certa proporção, elementos identitários que as liguem à estrutura social adulta. Em todo o romance, os dois meninos não desempenham papel social algum, logo, não precisam de identidade. Ademais, são filhos de retirantes, futuros *fabianos*. “E precisava crescer, ficar tão grande como Fabiano, matar cobras a mão de pilão, trazer uma faca de ponta à cintura. Ia crescer, espichar-se numa cama de varas, fumar cigarros de palha, calçar sapatos de couro cru.” (Ramos, 2017, p.). “Todos os lugares conhecidos eram bons: o chiqueiro das cabras, o curral, o barreiro, o pátio, o bebedouro - mundo onde existiam seres reais, a família do vaqueiro e os bichos da fazenda” (RAMOS, 2017, p.). Os sonhos das duas crianças conduzem ao mesmo destino de Fabiano, por isso a construção identitária ocorrerá só na vida adulta, quando os meninos irão engrossar a massa dos novos *fabianos*. Ainda, os protagonistas são identificados apenas pelo prenome, em uma alusão de pertencimento à massa. Não há uma origem familiar marcada pelo sobrenome.

Um aspecto também muito explorado é o fato de a família, segundo a docente, não manter um relacionamento muito próximo. Para ela, a brutalidade, o vocabulário enxuto, o processo de zoomorfização e a falta de afetividade afastam os membros da família. A única a receber carinho é Baleia, animal de estimação o qual sofre um processo inverso ao deles: a antropomorfização.

Embora a maior parte dos alunos não lê o romance, não há discussões; a aula fica restrita à exposição oral da professora de uma série de ideias sobre a obra. Ao responder a um questionário a respeito do que acredita ter ensinado com *Vidas secas*, Maria diz: “a possibilidade de recriar, contextualizar, de reconhecer as mazelas sociais, a narrativa não linear, o apuro técnico do autor, um dos maiores expoentes da segunda fase do Modernismo”. Sobre a função da literatura, é enfática: “possibilita um trabalho transdisciplinar, de desdobramentos,

de reflexões coletivas e individuais acerca dos mais variados temas, do contexto histórico, das particularidades da linguagem”. Reflexões, por este ou aquele motivo, não promovidas.

Quando os alunos são questionados sobre a aprendizagem adquirida na aula, respondem: Aluno A: “na aula, a professora nos explicou sobre a obra literária (*Vidas secas*) de Graciliano Ramos, mostrando detalhadamente um pouco de cada coisa, personagens, sobre o título da obra, linguagem”. Aluno B: “tudo sobre a obra, acrescentou e esclareceu que precisava da obra. Aprendi sobre a linguagem, sobre o Nordeste, sobre a extrema dificuldade que era a realidade, a desigualdade que essa família presenciava, o determinismo que irá presente na festa”.

Os mesmos alunos, quando interrogados a respeito da obra, respondem: Aluno A: “mostrou-me que mesmo essa obra tenha sido publicada a um longo tempo, ainda vivemos essa realidade de fome, miséria e desigualdade social”, o romance mostra “toda a miséria e sofrimento do nordestino, do homem do sertão. No livro ele é comparado com animais, o homem do sertão era bruto, falava pouco, suas emoções eram passadas apenas do olhar, gestos e murmúrios”. Aluno B: “uma sensibilidade em tratar deste assunto de seca com extrema seriedade. Aprendi que a literatura na década de trinta tinha a função de mostrar e criticar a situação da sociedade, e não só nesta, a literatura é fundamental”. Para esse aluno, o romance mostra “o processo de zoomorfização que os seres humanos passaram naquela região pelo fato de não ter acesso a nenhum tipo de educação, cultura e inclusão ao todo. A seca tratada na obra não é somente morfológica é também de sentimento”.³⁵

A análise das respostas revela uma estreita relação entre a proposta de trabalho da professora e a aprendizagem dos alunos. O aluno A leu um resumo da obra e o B disse ter lido o romance por inteiro. Mas os dois recuperam somente as informações oferecidas pela docente em sala de aula, ou seja, mesmo um aluno tendo lido todo o romance, a experiência dos dois é praticamente a mesma. A miséria, o sofrimento, a zoomorfização despertam nos alunos certa compaixão, pena, dó dos “nordestinos”. Vale destacar a generalização das respostas. Para os dois alunos, assim como para os demais, todos os nordestinos sofrem as mesmas mazelas dos personagens de *Vidas secas*, ou seja, todos são brutos, ignorantes e pobres. Esse discurso está amarrado às próprias considerações da professora, visto tais conceitos serem os pilares que sustentam sua análise.

O ponto de vista da professora é replicado pelos alunos; eles reproduzem, nas respostas aos questionários, o mesmo discurso da docente, a qual, por sua vez, traz para a sala de aula uma análise pronta. O estudo do texto literário fica, desse modo, limitado ao ponto de vista da

³⁵ Respostas dadas pelos alunos, mantido o texto original.

professora e os alunos, ao aceitarem essa perspectiva como única possível, dão respostas coerentes à aprendizagem adquirida em sala de aula. Ainda para o aluno A, “a literatura promove um encontro especial com a leitura, pois através do contado com a literatura o aluno descobre as múltiplas faces da linguagem, entra em contato com diferentes aspectos da Língua Portuguesa”. O texto literário é visto pelo aluno mais como um modelo a ser seguido; um exemplo de texto bem escrito.

Ao ser questionada a respeito das estratégias usadas para o planejamento da aula, Maria comenta: “utilizo a leitura colaborativa, faço levantamento prévio do público alvo, investigo o maior número de leituras possíveis, a partir do autor, título, contexto histórico, escola literária e finalidade da leitura”. À exceção da leitura colaborativa, todos os demais itens fazem parte da dinâmica da aula. Quando interrogada sobre quanto tempo havia lido *Vidas secas* por completo, responde: “esse ano tive a oportunidade de fazer uma releitura, investigando a causa da desumanização dos personagens e a linguagem monossilábica apresentada de forma tão benfeita”.

Sua leitura é investigativa, não dialógica. Por esse motivo, a análise do romance segue os protocolos tradicionais: estudo do título, da forma, dos personagens, do autor, do contexto histórico, da linguagem, dos elementos da narrativa. As especificidades do literário, a voz polissêmica, o dialogismo e a transgressão cedem lugar a favor de uma análise ritualística.

Há, também, uma preocupação por parte de Maria a respeito do entendimento dos discentes. Ao terminar sua explicação, pergunta se alguém tem dúvidas. Mas como não há espaço para os alunos exporem seus pontos de vista, todos dizem não, vale a explicação da professora. Apenas um aluno pergunta a respeito do seu Tomás da bolandeira, mas Maria equivoca-se, afirmando ser, este, o patrão de Fabiano.

Outras leituras equivocadas também fazem parte da sua análise. Para a professora, Fabiano é preso em uma festa na cidade, porém, isso não é verdade, sua prisão ocorre em outro momento, no capítulo “Cadeia” e não no capítulo “Festa”. Também afirma que sinhá Vitória e Fabiano só se encontram no último capítulo:

“Só que no último capítulo, quando ele mistura sonho, suas frustrações, os seus devaneios, e lá nesse momento, a sinhá Vitória tá um pouquinho mais otimista do que ele. É a primeira vez que os dois estão juntos. Então, no último tem uma ligaçãozinha entre os dois. Em todo decorrer do romance, a gente percebe, né, essa preocupação aí, né, eles só... até os capítulos são contados de forma separada. Então, lá naquela última fuga que tanto o vaqueiro Fabiano quanto a sinhá Vitória, eles vão pensar pelo menos uma vez juntos. (MARIA, 2017).

Novamente, isso não é verdade. No capítulo *Inverno*, por exemplo, a família toda está em volta de uma fogueira e Fabiano se arrisca a contar uma história. Como é interrompido pelo filho, tenta castigá-lo, contudo a esposa intervém: “- Hum! Hum! Que braveza! / - Estourado”. (Ramos, 2017, p. 64). No capítulo “Festa” encontramos a seguinte passagem: “Fabiano soltou um suspiro largo de satisfação e dor. Em seguida tentou prender o colarinho duro no pescoço, mas os dedos trêmulos não realizaram a tarefa. Sinhá Vitória auxiliou-o”. (RAMOS, 2017, 73). “Convidou a mulher e os filhos para os cavalinhos, arrumou-os, distraiu-se um pouco vendo-os rodar”. (RAMOS, 2017, p. 77). Ou ainda: “Miudinhos, perdidos no deserto queimado, os fugitivos agarravam-se, somaram as suas desgraças e os seus pavores. O coração de Fabiano bateu junto do coração de sinha Vitória, um abraço cansado aproximou os farrapos que os cobriam”. (RAMOS, 2017, p. 14).

Segundo a docente, a obra tem por finalidade desmascarar a opressão social e denunciar a exploração do homem nordestino, vitimado pela seca e por uma *indústria* que a explora para a manutenção dos privilégios de uns poucos. No entanto, essa explicação se faz por meio de um monólogo; seu discurso é entrecortado e recupera, de forma não linear, os mesmos fatos várias vezes; a preocupação com a linguagem dos personagens ocupa grande parte da análise; o processo de antropomorfização é levado ao extremo: “Então, assim, a cena, eu acho que a parte que eles conseguem ter consciência de que não são eh... engajado na sociedade, quando eles vão pra cidade na festa e que eles percebem que não se encaixam mais, que realmente estão se transformando em animais”.

Em nenhum momento os personagens estão se transformando em animais, nem eles assim se veem. Fabiano, ao afirmar-se “bicho”, o faz no sentido de “vencer dificuldades” e isso é motivo de orgulho para ele. A zoomorfização é um processo de adaptação ao meio, não uma metamorfose bestial. O homem se adéqua ao meio por um processo evolutivo que culmina em alterações em seu fenótipo; Fabiano continua sendo homem, mas o meio o molda de modo a sobreviver a um ambiente hostil. E o fato de eles não dominarem uma linguagem mais complexa não é resultado desse processo, mas da falta de oportunidades outras: instrução, por exemplo. Muito comum nas primeiras décadas do século XX.

De modo geral, a professora procura oferecer aos alunos um panorama da obra, focando os aspectos, para ela, mais importantes. Contudo, a experiência estética, individual, não ocorre; os alunos não leem a obra, por isso o trabalho da docente é ainda mais complexo. O resultado é uma aula cujo texto estudado formata-se do mesmo modo para todos. Ademais, o testemunho da professora de que “através da literatura o leitor constrói sua bagagem cultural, seus desejos, favorecendo a análise do contexto histórico, a criação de um novo valor artístico do texto, com

novas significações e representações” não se consolida, visto durante as aulas não ter sido possível perceber a existência de “novos valores e novas significações” para o romance *Vidas secas*.

5.5 As aulas das professoras Maria e Ana

Ao comparar as aulas das duas docentes, é possível perceber a existência de pontos convergentes. Para Ana e Maria, o romance *Vidas secas* deve ser contextualizado no período literário conhecido como Modernismo brasileiro, caso contrário, não há como estudá-lo; é necessária uma abordagem historiográfica da obra e uma análise da sua estrutura interna. Por isso, seus alunos têm a mesma experiência em relação ao romance de Graciliano Ramos.

Com exceção de uma ou outra particularidade, as aulas se desenvolvem tendo como suporte não a obra literária, mas análises efetuadas por especialistas em literatura: as duas professoras afirmam pautarem-se em análises prontas, o que restringe suas próprias reflexões e experiências estéticas. Como o material de consulta é muito semelhante - livros didáticos e Internet -, as análises tornam-se padronizadas. O romance não é o centro das aulas, mas pano de fundo sobre o qual se projetam estudos balizadas pela crítica e focados em dissecar o referencial impresso. Nesse sentido, a obra literária é objeto e não meio para conhecimento.

Outro ponto a ser avaliado é o fato de os alunos, com exceção de cinco, não terem lido o romance, situação agravada pelas próprias professoras, as quais também não o leram por prazer estético, por fruição ou por interesse pessoal: Ana o leu há mais de quinze anos e Maria lê para estudar o “processo de desumanização e a linguagem monossilábica” presentes, segundo ela, na obra. As aulas priorizam conhecimentos acadêmicos e o estudo centra-se na análise de questões historiográficas e formais, desalojando a dimensão interativa em benefício dos aspectos sincrônicos e diacrônicos.

A análise isolada desses elementos não desvela o potencial do texto; estudá-los separados da dimensão interativa transforma o professor de literatura em um tipo de “historiador” cujo alcance hermenêutico limita-se ao contexto de produção da obra. Por isso, *Vidas secas* só é lido no terceiro ano do ensino médio e caso o professor consiga chegar ao Modernismo brasileiro, movimento literário ao qual pertence o romance. A extensão dos períodos, a linguagem enxuta, o processo de zoomorfização, o estilo autoral e de época são aspectos textuais imutáveis, não sendo estes, portanto, responsáveis únicos pela experiência estética, a qual deve ser vivenciada também quando da atualização do texto ao contexto da consciência receptiva.

Os alunos entrevistados acreditam que “a literatura é uma matéria importante para discutirmos e entendermos, ter o conhecimento das obras, os seus contextos históricos e a vida dos escritores, nos ajudam em muitas provas, para entrarmos no ensino superior”; serve “para ensinar e explicar como eram os romances, a particularidade de cada escritor, reconhecer o momento histórico através das obras comparando-as com a contemporaneidade”; “tem uma grande importância para nós, com ela aprendemos o passado e suas culturas da época, é uma passagem dos anos antigos até o modernismo (atual)”.

Essas falas, somadas às das professoras, dão-nos a exata medida do papel atribuído à literatura no Ensino Médio. As duas apresentam aos alunos análises com ênfase no caráter artístico e historiográfico da obra. O romance é estudado como se fosse apenas o registro de um contexto histórico a ser denunciado; o leitor é negligenciado face a réplicas de análises consagradas.

É certo que para vivenciar uma experiência estética fundamentada por uma relação dialógica é necessário ler o texto. No entanto, se o modelo de análise literária empregada em *Vidas secas* na Educação Básica aplica-se a outras obras, não há motivos para a leitura, pois, mesmo os leitores de resumos ou de partes do romance deram repostas semelhantes às daqueles que leram a obra na íntegra. Dos quarenta alunos participantes, cinco leram *Vidas secas* por inteiro; treze apenas partes da obra e vinte e dois, somente um resumo. O quadro a seguir traz as respostas dos alunos quando questionados a respeito do efeito estético vivenciado e a intencionalidade da obra.

Quadro 7: Intencionalidade do romance e ou experiência estética				
Extensão da leitura	Para você, qual a mensagem que o romance passou?			
Livro inteiro	“Ele denuncia a desigualdade social, a miséria do povo nordestino, a falta de preocupação política com a população menos favorecida, a educação dos filhos e outros problemas sociais”.	“Que mesmo com a vida miserável que a família tinha, nunca desistiram e sempre com esperança de melhora”.	“O processo de zoomorfização que os seres humanos passam naquela região pelo fato de não ter acesso a nenhum tipo de educação, cultura e inclusão ao todo. A seca tratada na obra não é somente morfológica é também de sentimento”.	Nunca reclamar da vida boa, por que tem gente que está na pior.
Partes	Eles procuraram passar as desigualdades, as injustiças que eles estão passando, e como não existe sistema nenhum	Para mim ele procurou passar a desigualdade e injustiça que está muito em alta, nos faz pensar que devemos dar	Que na geração de 1930/1945 tinha muita desigualdade na sociedade, a exploração do homem pelo próprio homem e	Mostrar a vida de famílias sertanejas do sertão nordestino brasileiro essa obra foi um dos meios de denunciar as mazelas do povo brasileiro.

	para <i>ajuda-los</i> eles tem que viver com o que tem.	mais valor aos outros	o meio influenciando as pessoas.	
Resumo	O romance passou a mensagem de desigualdade social e também destaca as injustiças contra Fabiano e sua família.	Na minha opinião o romance tentou passar a questão de tanta injustiça social, já que retrata a vida de dor, miséria e sofrimento vivido por o homem do sertão.	O romance esclarece uma história de extrema calamidade e miséria passada por uma família do sertão nordestino, retratando o homem nordestino como um bruto que não tem sentimento em seu coração, perdendo o lado humano, passando assim pelo processo de zoomorfização.	Ele procurou passar aos leitores a real e cruel retratação das relações sociais, ele mostrou a nos leitores as dificuldades pela qual o povo do sertão passa todos os dias, seca, fome, na qualidade de vida e dificuldade de conseguir um emprego.

Fonte: Responsabilidade do autor da pesquisa. Quadro elaborado a partir das respostas dos alunos participantes da pesquisa.

Como é possível verificar, as respostas dos alunos indicam que estas independem da leitura da obra. Na verdade, eles demonstram ter assimilado muito bem os fatos narrados pelas docentes; as respostas não fogem às explicações dadas em sala de aula. Nesse contexto, não há a necessidade da leitura do romance, visto todos os alunos conseguirem dar respostas coerentes ao “ensinado”. E quem leu, não aprendeu nada a mais. Ler ou não o romance é indiferente quando a escola não está preparada para dar voz aos alunos.

Convém lembrar também que essa padronização nas respostas é fruto de uma padronização nos estudos literários. As duas professoras têm discursos semelhantes, por isso são semelhantes as experiências dos alunos em relação ao texto. O trabalho desenvolvido com os alunos, nesse caso, não tem como meta a produção de um sentido para o texto literário; trata-se, antes, de o professor oferecer explicações a significados já existentes, os quais, transformados em situações de aprendizagem, retornam como respostas a atividades escolares.

Para as duas professoras, os alunos não leem as obras indicadas pela escola porque possuem uma linguagem difícil e os novos meios de comunicação, com sua dinamicidade, desestimulam a leitura de textos maiores, levando-os a leitura resumos e resenhas. Mas se o maior desafio está em convencer o aluno a ler a obra talvez seja porque falta aquele elemento motivador que a torna necessária à vida.

6 DA FORMAÇÃO INICIAL À SALA DE AULA

No primeiro capítulo, buscamos destacar o “caráter elitista” dos sistemas educacionais brasileiros adotados ao longo da história do país. Voltados aos interesses dos setores produtivo e comercial, ambos sob o domínio hegemônico de pequenos grupos econômicos e políticos, esses sistemas preconizam uma educação básica cujo predicado histórico é a manutenção dos privilégios de uma pequena parcela da sociedade em detrimento dos interesses e necessidades da população mais pobre.

Desde as orientações jesuíticas até a Lei 13.415/2017 do governo Michel Temer, embora em alguns momentos tenha havido, as mudanças foram pouco significativas quando nos referimos à qualidade dos serviços educacionais disponibilizados para os usuários de uma escola pública dominada por forças antagônicas aos seus pleitos. Ainda temos pouco investimento em educação; as escolas particulares continuam se proliferando, muitas vezes sem qualidade alguma; reformas e decretos são sancionados praticamente todos os dias; novas teorias são formuladas, novos sistemas (re)configurados e velhos discursos reeditados, mas na prática impera um ensino propedêutico destinado a uma pequena elite enquanto a maioria dos brasileiros desfruta de uma educação pública pobre, porque pobres, em vários sentidos, são aqueles que a frequentam, devendo, assim, permanecer.

Logo, não há avanço qualitativo no sistema educacional público brasileiro, mas somente uma adequação aos novos paradigmas, os quais reproduzem o sistema antecedente sob novas perspectivas históricas, sociais e econômicas a depender das demandas e necessidades do mercado e não do indivíduo.

Embora deva atualizar-se, o sistema educacional precisa cumprir sua obrigação constitucional e oferecer as mesmas oportunidades a todos. Entretanto, no Brasil impera uma política educacional viciada, cujas melhores propostas foram e são orientadas à formação de uma incipiente parcela da sociedade, ansiosa em ascender aos melhores níveis sociais; à outra parcela destina-se uma educação mínima e geral orientada, sobretudo, à qualificação para o trabalho.

Essa estrutura da escola pública, alicerçada sobre pilares fincados no passado, é responsável, em grande medida, pela desigualdade social, econômica e cultural do Brasil. Embora a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I, garanta a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, sendo afiançado um padrão de qualidade, observa-se outra realidade. Os números disponibilizados pelo INEP, edição 2017, revelam um ensino médio em *ruínas*. O nível de proficiência em Língua Portuguesa, como vimos no

primeiro capítulo, recuou de 290, em 1995, para 268 pontos em 2017, o que evidencia uma retração, nos últimos 22 anos, do nível de conhecimento adquirido pelos alunos ao término da Educação Básica.

A solução, de acordo com as atuais políticas educacionais, é a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular, proposta semelhante à de períodos anteriores quando as DCN e os PCN (para ficar apenas nesses dois documentos) foram homologados. Prova de que não bastam documentos orientadores sem políticas efetivas de melhoria da qualidade da escola pública, o que, com certeza não passa pelo *contingenciamento* de verbas para a educação.

A educação no Brasil parece mesmo caminhar sem vontade. Vamos pintando a mancha na parede sem trocar o encanamento furado. Funciona por um tempo, porém logo a nódoa volta e novas tintas vão dando ares de profundas reformas. Enquanto isso, nossos jovens saem da Educação Básica sem muitas expectativas.

Para Tedesco (1995), a crise na educação das últimas décadas ganha novos contornos. De acordo com o pesquisador, ela é, hoje, ainda mais grave, pois, se antes restrita à instituição escola, agora se manifesta na tensão entre a crise educacional e a social. Assim, tentativas de contornar as deficiências do sistema educacional brasileiro, desvinculando-o da ação de forças sociais, tornam-se improdutivas.

Se a atual crise na educação é mais profunda, porque engloba também uma crise de ordem social, será desafiante, a princípio, resolver os problemas da escola pública apenas com reformas internas. Como organização social, a escola reflete o contexto no qual está inserida, por isso, a importância de as reformas educacionais não ignorarem os conflitos sociais modernos. A transformação dos paradigmas do sistema educacional brasileiro só é possível caso acompanhada de debates de ordem social, política e econômica.

Para alunos pouco impelidos, por diversas razões - sociais, culturais ou econômicas - à educação formal, aspecto reforçado no Estado de São Paulo pela adoção do sistema de progressão continuada, em que se considera não a aprendizagem efetiva, mas o total igual ou superior a setenta e cinco por cento de presença para a promoção, independente do resultado das avaliações - internas ou externas -, as reformas educacionais precisam ser acompanhadas de uma reorientação da sociedade.

Uma escola básica em que a simples presença do aluno já garante a promoção não nos parece o melhor modelo a ser implantado. Ademais, progressão continuada não pode ser sinônimo de promoção automática, o que efetivamente ocorre nas escolas paulistas. O conceito de progressão continuada é o de expandir o nível de conhecimento do aluno de modo contínuo, progressivo, algo bem diverso do ideário neoliberal de *progressão*, sem reprova, para as séries

subsequentes³⁶. Do modo como está posto, os alunos passam de ano, sem, contudo, *progredir*. A tabela abaixo ilustra nossa crença.

ANO	5º ano do Ensino Fundamental				7º ano do Ensino Fundamental				9º ano do Ensino Fundamental				3º ano do Ensino Médio			
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
	2010	19,8	39,3	31,1	9,8	27,2	42,8	24,5	5,4	28,4	54,9	14,9	1,7	37,9	38,3	23,3
2011	17,4	37,4	32,9	12,3	22,9	42,8	28,5	5,8	28,0	55,0	25,2	1,8	37,5	38,4	23,4	0,7
2012	18,1	33,6	33,5	14,8	22,5	39,7	30,1	7,7	28,5	55,9	14,0	1,6	34,4	38,8	26,3	0,5
2013	16,1	34,7	34,0	15,1	25,4	38,9	28,5	8,3	30,0	55,0	13,4	1,6	39,7	36,5	23,1	0,8
2014	13,4	33,0	37,4	16,2	23,3	38,3	29,3	9,0	26,0	56,0	16,1	1,9	37,4	37,6	24,4	0,6
2015	11,2	27,9	37,7	23,2	15,7	37,1	35,6	11,7	21,7	56,2	19,3	2,8	34,4	38,0	27,0	0,5
2016	7,1	26,0	42,0	31,9	14,4	37,5	35,9	12,1	21,9	56,7	18,9	2,4	30,9	37,0	31,3	0,8
2017	9,3	28,7	40,6	22,4	13,9	34,6	37,6	13,9	20,1	54,1	21,9	3,9	30,4	37,1	31,7	0,9
2018	7,2	26,5	43,8	22,6	12,9	36,4	37,0	13,6	14,2	56,2	25,6	3,9	27,2	37,6	34,2	1,0

Fonte: Boletim SARESP. Responsabilidade do autor da pesquisa.

Em 2010, dos alunos do quinto ano da rede pública paulista 19,8% estavam no nível Abaixo do Básico em Língua Portuguesa; 39,3% no Básico; 31,1% no Adequado e 9,8% no Avançado. Ao acompanharmos o desempenho desses alunos na série histórica – 2010; 2012; 2014 e 2017 -, verificamos um aumento significativo no número de alunos no Nível Abaixo do Básico, o pior nível possível: se em 2010, 19,8% dos alunos estavam nesse Nível, ao chegarem ao terceiro ano do Ensino Médio esse percentual sobe para 30,4%, um acréscimo de aproximadamente 55%. E, se 9,8% dos alunos estavam, em 2010, no nível Avançado, em 2017

³⁶ Não estamos nos posicionando a favor da reprovação dos alunos. No entanto, o atual sistema, adotado pelo governo estadual, não favorece, de fato, o processo ensino-aprendizagem. A progressão continuada foi introduzida nas escolas públicas de São Paulo sem debates entre os pares; o resultado, na prática, reafirma as concepções aqui já elencadas, pois basta ao aluno frequentar a escola para ser promovido para a série posterior, o que contraria a lei, a qual impõe a oferta de recuperação aos alunos “de preferência paralela ao período letivo”, o que de fato não ocorre. Como não há a obrigatoriedade, por parte dos alunos, da consolidação das aprendizagens adquiridas no Ensino Fundamental, ao chegarem ao Ensino Médio faltam-lhes os referenciais necessários à continuidade dos estudos. O resultado é bastante conhecido, ou seja, o aluno sai da escola pública com um nível de conhecimento muito aquém do necessário à vida cidadã. A Progressão continuada não pode se transformar, por questões de ordem política e econômica, em “promoção automática”. Nesse sentido, a Progressão Continuada não é responsabilidade apenas da escola e do professor, mas também do sistema, o qual não oferece as garantias necessárias ao avanço educacional dos alunos. O problema, portanto, não é o conceito, mas as estratégias usadas pelo Estado para sua implementação. Se o conceito adotado por Paulo Freire, quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, transformou-se em “promoção automática”, as políticas públicas de desvalorização dos profissionais da educação e de desmonte da escola pública, em sua ânsia por reverter os índices de reprovação a fim de satisfazer exigências internacionais, tem grande responsabilidade sobre isso.

esse número cai para 0,9%. A tabela revela não haver, de fato, progressão continuada, embora os índices de reprovação tenham despencado³⁷. Como falar em progressão se os mesmos alunos, avaliados em anos diferentes, apresentam índices de aprendizagem melhores no quinto ano dos Anos Iniciais e piores ao final do Ensino Médio? Ironicamente, há sim uma progressão continuada, mas no pior: de 19,8% para 22,5%, depois para 26% e finalmente 30,4% dos alunos no nível Abaixo do Básico, em nove anos de SARESP.

Caso a comparação seja na mesma série, há uma melhora no nível de aprendizagem dos alunos. Se, em 2010, 19,8% dos alunos do quinto ano então no Nível Abaixo do Básico, esse índice cai para 7,2% em 2018. A mesma análise vale para os anos seguintes, apresentando o Ensino Médio os piores resultados. Para uma sociedade em desenvolvimento, a não reprovação, mesmo em um sistema de progressão continuada, deve ser resultado da aquisição de saberes e não ser imposta por uma legislação voltada ao atendimento de interesses neoliberais.

Nos quinhentos anos de história do Brasil, as escolas multiplicam-se na mesma proporção em que se reformulam suas regras. Contudo, de caráter religioso ou laico, pública ou privada, as escolas mantêm-se como um instrumento ideológico sobre as quais regem as leis daqueles com poder para delinear sua estrutura. Embora haja discursos de renovação, a história nos mostra um cenário preocupante: sobrepondo-se às propostas anteriores, essas novas configurações mantêm-se presas a ideários elitistas.

De acordo com Tedesco (1995), o modo de produção e consumo, atrelado às tecnologias, têm criado, em um mundo cada vez mais dinâmico, novas expectativas e novas necessidades sociais, influenciando a maneira como vemos a escola e a sua capacidade em formar, ou não, as futuras gerações. Nesse mundo globalizado, não cabe mais a apropriação mecânica do conhecimento; faz-se necessária a participação do sujeito na construção das diretrizes que alicerçam a sociedade; o papel da escola é, portanto, o de formar o indivíduo para atuar no mundo e não para servi-lo.

Para Benjamin (2011), o mundo moderno impõe aos homens um conhecimento cada vez mais fugaz o que, em certo sentido, depaupera a experiência humana. Essa depauperação, por assim dizer, atrelada a uma escola pouco preparada para formar as futuras gerações, inflige à massa de indivíduos um arcabouço cultural o qual limita o diálogo com o mundo a uma perspectiva de subserviência. Se, por um lado, o mundo não propicia as condições necessárias à aquisição de um conjunto de saberes capazes de libertar o indivíduo das amarras sociais impostas pela elite econômica, a escola, controlada por essa mesma elite, tampouco o faz.

³⁷ Os alunos que fizeram a prova SARESP em 2010 foram avaliados em 2012; 2014 e 2017.

Nesse caso, a escola segue reproduzindo, com ares de novidade, velhas práticas de massificação. Esse processo tem, ao longo dos anos, eliminado oportunidades e gerado um contingente de brasileiros e brasileiras cuja expectativa de melhora é o desempenho de alguma função remunerada em alguma empresa ou fábrica. Para a consolidação dessa premissa, o Estado deflagra uma série de medidas voltadas à melhoria do sistema educacional, esquecendo-se da dependência da escola, porque inserida na própria sociedade, de reformas de outra ordem, estas, mais difíceis de serem realizadas.

Os números da educação pública brasileira assombram. De acordo com o site da Agência Brasil (2016), 38,7% dos professores não possuem formação específica na disciplina que lecionam e 12,7 % não possuem formação superior. E o número de alunos continua crescendo à proporção de 1.8 milhão ao ano. Se considerarmos apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, os índices são piores. 51% dos professores de matemática não têm formação específica e 42% dos docentes de Língua Portuguesa nunca frequentaram um curso de graduação em Letras. Se esses professores compõem o quadro da educação pública, o que de fato deve ocorrer, como exigir qualidade?

Enquanto o sistema insistir no conceito de educação de qualidade para poucos, as reformas educacionais terão efêmeros resultados. De modo mais específico aos estudos literários, cremos na hipótese de estes refletirem não só a crise do sistema educacional, mas também a atual crise social da qual nos fala Tedesco (1995). Como presença no mundo, a literatura configura-se como instituição social para a qual converge, no ato da leitura, o arcabouço cultural dos leitores. Para além de responder questões relacionadas à felicidade dos personagens, os estudos literários demandam conhecimento de mundo, o qual, segundo Benjamin (2011), tem oferecido cada vez menos oportunidades, devido a sua dinâmica, de o indivíduo experimentá-lo de modo mais efetivo.

Para melhor compreensão do exposto, fundamentamos nossa crença nos depoimentos de quadro professoras doutoras de uma universidade pública paulista, identificadas apenas como *professora um*, *professora dois*, *professora três* e *professora quatro*, codinomes cuja ordem segue a das entrevistas.

Para a *professora dois*, a depauperação da experiência humana respinga nos processos de recepção da literatura. O excesso de informação e a “falta” de vivências mais duradouras têm feito a experiência estética ser alocada ao último plano; para a professora três, faltam políticas públicas de valorização do magistério, em especial um plano de carreira, o qual possa permitir ao professor da Educação Básica continuar, ao sair da graduação, com uma prática de

pesquisa voltada ao aperfeiçoamento contínuo, processo indispensável para a atualização profissional, e conseqüentemente, da própria escola.

Outrora instrumento de catequização, a literatura permanece ainda hoje atrelada à instituição escola, a qual ignora o interesse e a possibilidade leitora dos alunos. Como um conteúdo instituído, compõe a grade curricular da Educação Básica, espremendo-se entre o ensino de “gramática” e o de “leitura e produção de textos”. E nessa parte que lhe cabe do currículo, a literatura transforma-se em disciplina escolar estudada dentro das fronteiras impostas ora pela escola, ora pela formação docente, ora pelo diálogo efêmero do leitor com o mundo. Por isso, é reduzida à historiografia, pois somente assim é possível percorrer, nos três anos do ensino médio, um percurso que vai do Trovadorismo ao Pós-modernismo brasileiro. Desse modo, preocupada em cumprir todo esse percurso literário, a escola se prende às dimensões autorais e estruturais das obras literárias com alta valoração do ajuizamento dos críticos. E os alunos, acostumados à objetividade curricular, seguem dissecando os textos literários certos de estarem estudando literatura.

Embora não deva ser tomada apenas como um “espelhamento da realidade social³⁸” (JAUSS, 1994, p. 15), como fizeram os marxistas em um primeiro momento, a literatura não é desarticulada do contexto histórico no qual se materializa - de produção ou recepção -, corporificando os elementos constitutivos da realidade social; o texto literário não é a realidade em si - porque esta passou pelo filtro do autor -, mas reconstrói essa mesma realidade de modo a permitir ao leitor encontrar no ficcional um viés de real. Como se vê, a arte literária perpassa a história, mas estar ligada desse modo não significa ser história, pois a literatura transgride os fatos, não os descreve como faz o historiador. Enquanto obra subjetiva, o texto literário é recontextualizado a cada leitura, possibilitando ao receptor conectar suas experiências de vida ao mundo contido no texto e vice e versa.

Para a *professora um*, nos últimos anos tem havido fortes movimentos relacionados ao questionamento das práticas de trabalho com o texto literário. No entanto, reconhece a sistematização da literatura no Ensino Médio como responsável pela intensa presença da história da literatura no contexto escolar. Para a pesquisadora, há uma necessidade urgente “de mudança dessa concepção de ensino de literatura a partir de uma historiografia que não é a história, como diz o Barthes, nem é literatura”.

Compartilhando as mesmas ideias da *professora três*, a *professora um* defende a formação docente como uma primeira medida para a superação desse cenário. Do mesmo modo

³⁸ Nesse caso, a literatura seria tomada como pretexto para se explicar o contexto histórico e social.

como a Educação Básica deve priorizar a qualidade do ensino, a universidade não pode ficar alheia ao processo de formação docente. Para ela, há certo dualismo quando nos referimos ao ensino superior. A universidade pública, de acordo com a *professora um*, tem, porque vinculada a uma tradição de pesquisas, oferecido um ensino com viés mais crítico, diferenciando-a, de modo geral, das instituições de ensino particulares, visto estas estarem voltadas, na grande maioria, à formação de professores para atuarem na educação básica, sendo necessária uma “forma mais prática de ensinar literatura, de ensinar língua, enfim de ensinar todas as disciplinas”.

Porém, embora a maior parte dos alunos dos cursos de Letras das grandes universidades públicas ou particulares não se sintam motivados para atuar como professores na Educação Básica, de acordo com o depoimento da *professora três*, aqueles que decidem ingressar nesse nível de escolaridade, mesmo os da Universidade pública, mantêm-se presos ao conhecimento adquirido durante a graduação, replicando, nas palavras da *professora um*, “aquilo que eles aprenderam”. E a dinâmica da escola e o montante de conteúdo presente nos currículos oficiais de língua portuguesa na EB inviabilizam um trabalho mais interativo com o texto, ainda que o professor saia da universidade bem formado.

Se a leitura do texto literário dentro de uma dimensão dialógica exige um leitor apto, ou pelo menos disponível, para lidar com o abstrato, com a ambiguidade, com a polissemia, com a experimentação e com a atualização do texto a partir do contexto de recepção, devemos considerar, para o trabalho com a literatura em sala de aula, a importância não de um professor detentor de certo saber literário, mas alguém que se torna, ele próprio, produtor de conhecimento. Nesse sentido, os professores de Língua Portuguesa podem estar preparados para mediar, na educação básica, uma situação de aprendizagem com o texto literário em uma perspectiva interativa por meio da qual se privilegie a experiência estética dos alunos, pois o objetivo primeiro de um professor de literatura não é o de fazer o aluno dissecar o livro, mas conduzi-lo por uma via por meio da qual possa penetrar a obra a fim de compreender melhor a vida e a si mesmo.

O trabalho com o texto literário na Educação Básica não deve se ocupar, por meio de um processo hermenêutico fechado em si mesmo, apenas do estudo historiográfico. Por isso, as aulas de literatura devem desvelar o universo contido na obra, explorando uma dimensão dos estudos literários ainda hoje pouco investigada nas escolas, isto é, a dimensão estética. Nessa linha de pensamento, o exame do texto literário parte do pressuposto de que o aluno é parte fundamental para a construção do sentido, funcionando, a mediação do professor, como um gatilho para despertar essa experiência. Por isso, a importância da formação desse profissional,

sobretudo no âmbito da pesquisa literária, pois suas escolhas podem ampliar ou reduzir as possibilidades dialógicas dos seus alunos.

Para a professora *dois*, os alunos dos cursos de Letras, de modo geral, não saem das universidades preparados para ministrar aulas na educação básica em uma perspectiva dialógica.

Os cursos de literatura são espaços de reprodução de teorias e de discursos críticos. Né, Eh... então eu acho que esse espaço de autoria de hipóteses de leitura, né, esse espaço de afirmação, de uma construção (afirmação de construção não!) de construção de uma identidade de leitor, leitor autônomo, leitor crítico, leitor que se sente confortável em elaborar hipótese de leitura, ele é um espaço exíguo, até porque há muito pouco espaço também, há muito pouco espaço, muito pouco tempo para a leitura literária nos cursos de Letras e, conseqüentemente, nas aulas de Português na educação básica, né. Eu acho, que esse fator tempo, eu tenho pensado, muito, muito mesmo, como a gente usa nosso tempo dentro da sala de aula, ele...esse ... esse tempo, ele é muito pouco dedicado para fruição estética, pra usar seus termos, né, do texto literário. Então se lê muito pouco, se faz muito pouca leitura compartilhada, se escuta muito pouco, né, o professor de português, os professores de um modo geral, as pessoas de um modo geral se escutam muito pouco, né, então aquele espaço de um professor, de uma professora olhar nos olhos do seu aluno e perguntar: e você? Que é que você achou desse texto? que é que ele te fez lembrar? Por que é que você gostou? Que você viu de bonito? O que te incomodou nesse texto? Tudo isso, a gente não tem tempo para fazer³⁹.

Do ponto de vista da docente, os estudos literários desenvolvidos atualmente na academia não instrumentalizam os futuros professores para uma abordagem pessoal do texto, o que torna difícil a esses docentes propor situações de aprendizagem na EB voltadas ao diálogo com a obra literária a partir das representações de mundo dos seus alunos, visto, via de regra, assim como defende a *professora um*, na Educação Básica os professores replicarem as análises “oficiais” recebidas na graduação. Até porque, as instituições de formação superior, principalmente as particulares, possuem “pouco espaço para criação, para recriação e muito espaço para reprodução”.

Na esteira do diagnóstico realizado pelas professoras universitárias, temos as aulas das duas professoras da educação básica analisadas no capítulo anterior. Formadas em faculdades particulares, uma há mais de vinte e cinco anos e a outra há pouco mais de quinze, ambas trazem para a sala de aula da EB, embora com abordagens diferentes, um estudo de *Vidas secas* referendado pela crítica especializada. Os elementos textuais, foco de estudo, são praticamente os mesmos nas duas aulas: a extensão dos períodos; a linguagem enxuta dos personagens; a ausência de diálogo; a zoomorfização e a antropomorfização; a preferência pelo personagem Fabiano; a morte do papagaio e da Baleia; a ausência de nome dos filhos; a miséria. Logo,

³⁹ Transcrição da entrevista da professora dois, realizada em dezembro de 2017.

embora estejam em escolas diferentes, com um público também diferente, o foco nos mesmos elementos faz os alunos terem experiências semelhantes, se não iguais.

Quadro 8: Experiência dos alunos em relação ao romance <i>Vidas secas</i>	
Professora	Alunos
Ana	Vidas secas foi um romance publicado em 1938 retrata a vida miserável de uma família de retirantes sertanejos obrigados a se deslocar de tempos em tempos para áreas menos castigadas pela seca.
Maria	O romance fala da vida miserável de uma família de retirantes sertaneja obrigada a se mudar de tempos em tempos para áreas menos castigadas pela seca.
Ana	Na aula comparamos e analisamos duas obras, aprendendo a analisar os principais pontos como: estrutura, foco narrativo, título, personagem, tempo e espaço.
Maria	Na aula, a professora nos explicou sobre a obra literária (<i>Vidas secas</i>) de Graciliano Ramos, mostrando detalhadamente um pouco de cada coisa, personagem, sobre o título da obra, a linguagem etc..
Ana	Aprendi que uma família miserável de sertanejos <i>precisam</i> mudar constantemente para fugir da seca.
Maria	Que a família passava dificuldades por causa da seca, se mudavam bastante.

Fonte: Depoimento de alunos da Educação Básica. Responsabilidade do autor da pesquisa.

Como as duas professoras utilizam estruturas semelhantes para a análise do romance, assim como uma metodologia similar (aulas expositivas), os alunos enxergam a obra a partir do mesmo horizonte, não sendo necessário recorrer a representações individuais de mundo para inferir sentido ao texto, bastando absorver, de forma inerte, as informações dadas durante as aulas. Nesse caso, o processo interpretativo de *Vidas secas*, desencadeado no fluxo das aulas das duas professoras da Educação Básica, não oferece autonomia hermenêutica aos alunos, antes, a metodologia usada os conduz à construção de um significado geral para o romance. Como sabemos, o significado está relacionado à dimensão historiográfica da obra, por meio da qual é possível apreendê-la sob uma perspectiva que conserva, para leitores de diferentes épocas, uma estrutura geral e objetiva; estável, portanto. O sentido, por sua vez, relaciona-se à dimensão interativa do texto; possui, logo, um caráter subjetivo, mutável, individual, sendo, assim, diferente de leitor para leitor.

O estudo de *Vidas secas*, realizado pelas professoras Maria e Ana, prioriza a construção de um significado geral, historiográfico. Segundo a *professora quatro*, em consonância com as professoras *um* e *dois*, isso ocorre porque o professor de língua portuguesa não está apto, por não ter sido formado, a lidar com a obra literária a partir da dimensão interativa. Para ela, o professor deveria “fraturar o texto e trabalhar essa fratura” com vistas à fruição, responsável por “regenerar sentimentos e cutucar a nossa inteligência”.

Nessa mesma linha de raciocínio, a *professora três* enfatiza o fato de o egresso do curso de Letras, assim como o egresso de qualquer curso, sair da universidade, de certa forma, despreparado para exercer a profissão: “talvez ninguém saia pronto para nenhuma profissão da universidade, ele tem que completar o preparo”. A solução do problema seria a adoção de uma sistemática de formação continuada, sendo imperativo estimular o docente por meio de um plano de carreira que o mantenha na escola de Educação Básica pública.

A gente, se for verificar os egressos formados por nós, eles estão em editoras (editores, revisores, preparadores de originais). Eles estão, sobretudo, no ensino superior. [...]. Eu creio que o nosso aluno, aqui, aprende a pesquisar, aprende a ir fundo na busca. E aí, ele vai querer continuar uma carreira em que ele possa continuar pesquisando. Entende? E, embora isso deva ser prerrogativa também do professor do ensino público, secundário [...], na verdade não é. [...].

A LDB 9.394/96 determina, em seu Capítulo V, Título VI, Artigo 62, parágrafo 8º, que as universidades construam os currículos dos cursos de formação docente tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular, a qual orienta o currículo da educação básica. Entretanto, segundo a *professora três*, essas normas legais não são observados pelas universidades.

Eu acho que a gente não leva isso em conta, não. Talvez isso apareça nos cursos de metodologia de ensino. Talvez, lá, isso apareça como discussão teórica. [...]. Mas dentro do curso de Letras, eu vejo que não. [...]. eu acredito que os cursos de licenciatura falham nisso. Não sei o que a professora [um] te respondeu, mas aqui, em Letras, a gente não fala disso, não.

As aulas de Ana e Maria refletem essa realidade. As duas docentes foram “formadas” para a réplica de significados das obras literárias; embora acreditem na importância da experiência estética, não exploram a polissemia textual e desenvolvem um trabalho de reprodução de saberes. Dessa forma, temos um ensino superior que forma para a própria universidade; para a pesquisa; para outras esferas sociais e não para a sala de aula da Educação Básica, e aqueles que optam por esse nível de ensino não “fraturam o texto” porque, embora conheçam a teoria, não estão preparados para essa fratura.

Para a professora *quatro*, a teoria precisa “iluminar” o professor e promover a investigação, sendo testada pela prática a fim de sair da inércia acadêmica. A teoria, de acordo com a docente, deve permitir ao professor “olhar para um material mal feito e perceber se ele está ou não fazendo a pergunta adequada”.

O COESP, como vimos, organiza o estudo literário tendo como aporte o “tema seis”. Nesse tema, a maior parte das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no terceiro ano

do Ensino Médio tem por objetivo a compreensão do texto por meio de uma série de movimentos os quais colocam os alunos em contato com elementos formais do referencial impresso. Embora conhecedores de uma teoria literária, os docentes da Educação Básica não conseguem, ou não sabem, transpô-la para uma situação de aprendizagem em que o aluno se torna protagonista do processo hermenêutico; a teoria adquirida na universidade torna-se conhecimento inerte ao servir apenas aos interesses acadêmicos.

Para a *professora três*, a ênfase na análise dos recursos semânticos, morfossintáticos, na intertextualidade, nas condições histórico-sociais de produção, no conflito gerador do enredo, no papel dos personagens, no tema e na forma, está relacionada, a partir de Bakhtin e de Dolz e Schneuwly, a uma estratégia de ensino ancorada no estudo dos gêneros textuais. Para a docente, os gêneros circulam nas mais diferentes esferas sociais e dentro desses agrupamentos textuais, explica a professora, um deles nos remete ao gênero ficcional, por isso a “confusão” entre a busca pelo significado e a inferência de sentido. A literatura, nesse caso, torna-se um gênero em meio a outros.

Essa hipótese, também defendida por nós, pode explicar, em partes, os motivos do aparente desinteresse dos alunos pelos textos literários. Ao serem abordados pelos professores da Educação Básica enquanto gêneros, reduz-se o processo hermenêutico destinado à inferência de sentido e amplia-se o procedimento interpretativo voltado à produção de um significado – entendido como um conjunto de saberes sobre a obra. Assim, pouco importa se o texto é literário ou não.

Paradigma que só pode ser quebrado caso o professor da Educação Básica desconstrua essa forma tradicional de ensino. Mas, como visto, dos nove professores convidados a participar da pesquisa, apenas dois conseguiram trabalhar com o romance *Vidas secas*. A justificativa apresentada foi não terem conseguido chegar ao Modernismo, o contexto histórico da obra. A preocupação dos professores da Educação Básica é a mesma da universidade: o significado. Se os cursos de Letras das grandes universidades, públicas ou privadas, não provocam os graduandos à construção de um sentido para o texto, como podem mediar situações de aprendizagem focadas na experiência estética dos seus próprios alunos?

Se os alunos das *melhores* universidades não são formados para a Educação Básica, nem para a escola pública, reproduzimos os modelos educacionais adotados no país desde o século XVI: a elite minoritária fica com o melhor. Para a *professora três*,

O professor que vai para a escola pública – tô falando de um perfil que eu conheço, não acho bom, nem acho mau, é o perfil -, ele é o professor que pegou o diploma e encerrou o assunto. Ele não tem aquela curiosidade, aquela vontade de continuar crescendo.

Agora há faculdades privadas excelentes, há faculdades privadas menos boas, e eu acho que a faculdade de Letras deveria ter como objetivo (a formação do) professor para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas se ela tem, eu não percebo [...]. Eu não vejo os alunos da XXX dando aula na Educação Básica, na escola pública [...]. Agora, eh..., eu vejo muitos dos alunos formados na XXX trabalhando em bons colégios privados. Porque o professor de um bom colégio privado [...] ele é obrigado a pesquisar e a estudar [...].

Também nessa perspectiva, a *professora dois* nos diz:

Na Educação Básica, e provavelmente em parte dos cursos de formação de... do ensino superior, né, eu acho que se a gente contrapuser educação pública/educação privada, né, a gente vai localizar na maior parte dos espaços das IES privadas desse país, muito pouco espaço para a criação, para a recriação e muito espaço para a reprodução, né. [...]. Então, a gente, dentro da universidade pública, ainda tem condições, mas em vias de extinção, especialmente nós, da área de humanas, né, da... de possibilidade de desenvolver pesquisas, de desenvolver um pensamento mais crítico, mais livre. Esse trabalho de orientação, né, que nós, como professores, fazemos, ele é extremamente enriquecedor para nós, né. Nós também somos mediadores das pesquisas.

E a *professora um* concorda:

Agora, eu acho que ainda, não sei se ... como eu disse, a diferença desses cursos de formação de professores é muito grande, né, os cursos de Letras, licenciatura em Letras. Então, eu penso que mesmo a universidade, por exemplo, a XXX, a YYY e outras universidades públicas que têm pesquisas, elas, e que oferecem em princípio um ensino menos “especular”, menos acrítico, mas que a princípio você tem professores formados em pesquisa, com doutorado e tal, que oferecem, que tem ali uma perspectiva crítica do ensino da literatura. E aí, por outro lado, você tem estudos particulares que não tem pesquisa e que se preocupam mais com a transmissão mesmo de conhecimentos já consolidados para escola básica, porque consideram que o aluno que vai dar aula vai encontrar um ensino médio mais pauperizado, um aluno menos familiarizado com a literatura e que, portanto, tem que intervir numa forma mais prática de ensinar literatura, de ensinar língua, enfim de ensinar todas as disciplinas. Então, eu acho que...e aí então a gente desmonta, teria uma diferença entre o aluno que sai da XXX, da YYY, do aluno que sai de um instituto de cursos de licenciatura em Letras das universidades de institutos mais... dos institutos particulares [...].

Os depoimentos das professoras ilustram o quadro educacional do estado. Em pesquisa divulgada pelo jornal O Estado de São Paulo, em 2014, apenas 7,34% dos professores formados nas três universidades públicas de São Paulo estão na rede pública de educação básica, enquanto 83,44% são oriundos de faculdades particulares. Esses números reforçam a fala das professoras entrevistadas: os profissionais da educação “melhores formados” não vão para a educação básica pública. O quadro desenhado pelas docentes reproduz as falas de outros personagens da nossa história. A título de exemplificação, transcrevemos o discurso de Rui Barbosa, o qual destaca a cisão na formação dos professores:

Nesta, como em todas as aplicações da inteligência humana, o dictame da indicação histórica, o que mais evita os perigos de decepção, e reúne condições menos fallíveis de acerto, a grande lei sociológica em summa, é a da concorrência. Emule o Estado com a iniciativa individual em formar, nos estabelecimentos offiliaes, professores notáveis;

e, por uma acção e reacção mutua, os professores preparados na escola do Estado serão tanto melhores, quanto mais se distinguirem os dos instituto particulares, ao mesmo passo que este, do seu lado, verão na superioridade do ensino official um estímulo imperioso para não cessarem de progredir. Mas, si só o Estado tiver o privilegio de emitir patentes de professor, todas a probabilidades correrão em sentido inverso: o nivel da instrucção tenderá a decahir continua e simultaneamente no magisterio privado e no corpo docente do governo⁴⁰. (BARBOSA, 1883, p. 114).

Embora esse excerto nos aponte a necessidade, segundo Barbosa, da concorrência entre os Institutos de Ensino Superior públicos e particulares, como uma prerrogativa saudável para uma formação docente de qualidade, verifica-se, já em 1883, a preocupação com o descompasso na formação dos professores entre as universidades.

Em reportagem da *Folha de São Paulo* (2017), podemos encontrar um exemplo da formação docente no país. De acordo com o jornal, no Estado de São Paulo, por exemplo, “45% dos professores do Ensino Médio não têm formação específica na área em que atuam”. A solução é a flexibilização da legislação.

Artigo 10 - A atribuição de classes e aulas deverá recair em docente ou candidato à contratação devidamente habilitado, portador de diploma de licenciatura plena na disciplina a ser atribuída.

§ 1º - Além das aulas da disciplina específica e/ou não específica, poderão ser atribuídas aulas das demais disciplinas de habilitação da licenciatura plena do docente ou candidato à contratação.

§ 2º - Consideram-se demais disciplinas de habilitação da licenciatura plena do docente ou candidato à contratação, para fins de atribuição, na forma de que trata o caput deste artigo, a(s) disciplina (s) identificada (s) pela análise do histórico escolar do respectivo curso, em que se registre, no mínimo, o somatório de 160 (cento e sessenta) horas de estudos da disciplina a ser atribuída, nos termos da Indicação CEE 157/2016, devidamente homologada. (SÃO PAULO, 2018, n.p).⁴¹

A LDB 9.394/96, em seu Título VI, Artigo 61, Parágrafo Único, inciso I, determina que a formação “dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”, tenha como fundamento a presença de “sólida formação básica, propiciando o

⁴⁰ Texto original.

⁴¹ A Indicação está dividida em três partes: A - Docentes Portadores de Curso Superior, licenciatura de graduação, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para provimento de cargo público. B - Docentes Portadores de Licenciatura poderão ser autorizados a lecionar outras disciplinas que pertençam à mesma área de sua formação, embora não sejam específicas do curso, comprovada a carga horária mínima de 160 horas na disciplina pretendida em seu currículo; alunos de último ano de Licenciatura, que também apresentem a carga horária mínima de 160 horas no histórico escolar, poderão ser autorizados a lecionar, comprovada a carência de professores habilitados em disciplinas específicas. C - Portadores de Diploma de Bacharelado, ou Portadores de Diploma de Tecnólogo que apresentem no Currículo do curso carga horária mínima de 160 horas na disciplina pretendida, nelas incluídas as horas de formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades (Parecer 375/2012), que estão também autorizados a lecionar, persistindo a carência de candidatos habilitados. (Indicação CEE 157/2016).

conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”. Em sentido contrário a essas considerações, o Estado de São Paulo, em decorrência da ausência de professores, autoriza a contratação de profissionais com um mínimo de formação. Tidos pelo Estado com condições para ministrar aulas na rede pública, esses docentes precisam apenas comprovar terem cursado um total de 160 horas da disciplina em que “desejam” atuar. Isso significa, por exemplo, que se um professor formado em Artes comprovar ter frequentado na graduação um total de 160 horas de Língua Portuguesa, pode assumir as aulas desse componente curricular.

A indicação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, assim como a legislação de atribuição de aula de 2019, desconsidera as orientações da atual LDB a qual estabelece a necessidade de uma “sólida formação” para o docente atuar na Educação Básica. O Estado entende serem 160 horas de “formação” suficientes para o desempenho da profissão, estando o profissional, no caso de Língua Portuguesa, apto a trabalhar com gramática, leitura, produção de texto e, é claro, literatura. Caso esse único professor assuma seis turmas de 35 alunos, temos 210 alunos sendo formados em Língua Portuguesa por um profissional não formado na disciplina.

Embora amparada pela legislação estadual, a contratação desses profissionais caracteriza, a princípio, exercício ilegal da profissão. E se já é difícil conseguir bons resultados educacionais tendo professores formados na disciplina, permitir à docência em escolas públicas, já tão fragilizadas por questões outras, por professores não formados parece, a nosso ver, uma medida irresponsável a qual esconde a falta de políticas sérias para a educação pública, destino da população mais pobre. Em outra frente, o Estado de São Paulo, por meio da Resolução SE 71, de 22 de novembro de 2018, determina:

Artigo 18 - O docente titular de cargo adido ou parcialmente atendido, bem como o docente não efetivo, que esteja cumprindo a respectiva carga horária, parcial ou totalmente, com horas de permanência, deverá, assumir classes ou aulas livres de outras disciplinas que não de sua habilitação, ou, ainda, toda e qualquer substituição, inclusive a título eventual, que venha a surgir na própria unidade escolar, até que as classes/aulas sejam atribuídas a outro docente, exceto, em qualquer dos casos, na situação que envolva a disciplina de Educação Física.

Parágrafo único - O docente que se recusar ou não comparecer para reger classe ou ministrar aulas, que lhe tenham sido atribuídas ou a título eventual, em conformidade com o caput deste artigo, terá imputada as devidas faltas, aula ou dia, podendo implicar em instauração de processo administrativo, assegurado a ampla defesa e o contraditório.

A legislação é clara, o professor efetivo adido, ou parcialmente atendido, deverá assumir todas as aulas não atribuídas na unidade escolar, inclusive em caráter eventual, independente

da sua habilitação. Ademais, os professores não efetivos, categorias⁴² F, O e V devem, em caráter eventual, quando da falta de um professor, ministrar aulas de qualquer componente curricular, exceto Educação Física. Com essa estrutura, fica difícil falar em qualidade na educação ou em progressão continuada, pois, se essas medidas são a garantia do cumprimento dos 200 dias letivos com professor – discurso da SEDUC/SP - em sala de aula, nos parece cômodo por parte do poder público dizer não ficarem os alunos do Estado sem aula, visto uma aula requerer mais do que a presença em sala de um professor qualquer.

Em certa medida, a legislação, ao se flexibilizar desse modo, camufla a situação da educação no Estado de São Paulo. Embora o discurso oficial negue a falta de professores, a legislação estadual diz o contrário: se os profissionais da educação não possuem a qualificação necessária ou se, a depender da situação, devem ministrar aulas de qualquer componente curricular, temos evidente demonstração da falta de profissionais capacitados ao exercício da docência. A presença de um “profissional” em sala de aula apenas para garantir o cumprimento dos 200 dias letivos, independente da formação inicial, não condiz com uma política pública empenhada em diminuir os baixos índices educacionais apresentados pelos sistemas públicos. Poderíamos imaginar a ausência de professor ser exceção e não regra, mas se 45% dos docentes não possuem habilitação específica na área de atuação, isso caracteriza falta de profissionais.

Ademais, a Resolução SE 1, de janeiro de 2019, resolve a falta de professores no Estado de São Paulo do seguinte modo:

Artigo 2º - Para o atendimento prioritário aos alunos, em sala de aula, todos os docentes que se encontrem designados como Vice Diretor de Escola e Professor Coordenador, bem como os docentes que atuam na Salas/Ambientes de Leitura ou Professor Mediador e Comunitário deverão, em sua unidade escolar de exercício, reger classe ou ministrar aulas, livres e/ou em substituição, a título eventual, que se encontrem disponíveis em virtude de inexistência de docente, até que as mesmas sejam atribuídas, ainda que não de sua habilitação, exceto a disciplina de Educação Física que exige habilitação específica. (SÃO PAULO, 2019, n.p).

Essa medida, segundo a legislação, tem por objetivo “a prioridade absoluta da aprendizagem e o direito público subjetivo do aluno à educação de qualidade, na forma prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, assumindo, a SEDUC/SP, “o compromisso em garantir a organização e o funcionamento das unidades escolares que integram a rede estadual de ensino”. (SÃO PAULO, 2019). Esse texto legal desconstrói o discurso dos agentes públicos responsáveis pelos sistemas de ensino. Como

⁴² As categorias foram criadas pela Lei Complementar 1010/2007 (categoria F) e Lei Complementar 1093/2009 (categorias O e V).

garantir qualidade na educação com uma legislação permissiva? Como garantir qualidade se para cumprir os duzentos dias letivos, qualquer profissional da educação presente na escola pode ministrar aulas? Vale lembrar os decretos estudados no primeiro capítulo, os quais, embora com textos diferentes, dizem coisas semelhantes: “Art. 1º: É completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene.”⁴³

O decreto assinado por Carlos Leôncio de Carvalho já tornava possível, em 1879, a docência a qualquer pessoa que se julgasse capaz de dar aulas. A diferença, se existe, está no fato de em 2019 os diretores e coordenadores também serem obrigados a assumirem as aulas “vagas”, em um explícito desrespeito à lei, que proíbe, na esfera pública, o desvio de função.

Também para garantir a qualidade na educação, o governo paulista, reorganiza em 2019 o ensino médio profissionalizante. Segundo o governador, em declaração publicada em redes sociais no dia primeiro de março, o projeto tem por objetivo “dar oportunidade aos alunos do ensino médio cursarem ao mesmo tempo o ensino técnico profissionalizante de alta qualidade e saírem com dois diplomas. Mais uma medida que visa preparar nossos jovens para o mercado de trabalho e para um futuro próspero”. (DÓRIA, 2019, *online*).

As palavras-chave desse programa, mercado de trabalho e futuro próspero, também são conhecidas de outros tempos. A constituição de 1937, em seus artigos 129 e 132, elegem o ensino profissionalizante como o primeiro dever do estado em relação aos menos favorecidos, ou seja, é o estado oferecendo a “oportunidade” de os alunos pobres terem uma formação de alta qualidade para atuarem no mercado de trabalho. O novo programa, conhecido como NOVOTEC, é uma parceria com o Centro Paula Souza e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Mais um exemplo é o da LDB de 1971, a qual, em pleno regime militar, determina o ensino médio profissionalizante compulsório como uma “oportunidade” para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, como a qualificação para o trabalho.

Outras mudanças no sistema paulista estão previstas para 2020. De acordo com a Secretaria da Educação Paulista, o Inova Educação “prevê novas atividades aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo, com ofertas de disciplinas eletivas e uso de novas ferramentas”. “Os estudantes terão sete aulas diárias de 45 minutos cada uma, em vez de seis como é atualmente. Todas as disciplinas regulares ficam mantidas e não haverá exclusão de nenhuma delas. Pelo contrário, os professores terão mais oportunidades para compor sua jornada de trabalho e ainda receberem formação especializada

⁴³ Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Texto original.

para isso”. (SÃO PAULO, 2019). Entretanto, o aumento no número de aulas representa apenas mais quinze minutos de aula por dia, pois, o estado acrescenta mais uma aula, mas reduz o tempo das outras.

Nessa reprise de modelos educacionais, permanecem os desafios postos à educação de qualidade. Embora hoje não haja a liberdade de ensino, como proposto por Leôncio de Carvalho, podemos encontrar na legislação vigente brechas, referendadas pelo Conselho Estadual de Educação, por meio das quais é possível autorizar, na rede pública, a docência por profissionais com pouca ou nenhuma formação específica.

Se a teoria adquirida na universidade é essencial para o exercício da profissão docente, como nos dizem em entrevista as professoras de uma importante universidade paulista, um professor não formado em Letras possui pouco, ou nenhum repertório teórico disponível para agir sobre a obra literária, ou mesmo sobre a gramática, de modo a explorar os possíveis sentidos do texto, assim como mediar situações de aprendizagem significativas; a formação deficitária da maior parte dos profissionais de Letras reduz a literatura a aspectos pedagógicos e utilitários, conduzindo os alunos do Ensino Médio, porque raso é o repertório literário desses profissionais, quer seja de leitura de obras, quer seja de domínio teórico, a práticas embrionárias de leitura.

Nessa perspectiva, a fim de contribuir com o trabalho do professor, os sistemas públicos de ensino distribuem materiais didáticos a todos os alunos e docentes da educação básica. No Estado de São Paulo, os Cadernos do Aluno e do Professor são exemplos disso. A partir da adoção do COESP em 2008, a Secretaria da Educação do Estado distribuiu até 2018 cadernos bimestrais a todos os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, com diversas Situações de Aprendizagem. Porém, em quase dez anos de existência, esse material não sofreu alteração, podendo, inclusive, ser encontrados erros conceituais, os quais não só dificultam a aprendizagem, como induzem o aluno a aprender de modo equivocado.

A título de exemplo, citamos a Situação de Aprendizagem número quatro do Caderno do Aluno do sexto ano do ensino fundamental. Nessa atividade, estuda-se o texto *No aeroporto*, de Drummond. Apesar das atividades realizadas, podemos encontrar classificações deferentes para o mesmo texto, ora tido como conto, ora como crônica. Ao considerar o nível de ensino, quando os alunos estão se familiarizando com os gêneros literários, referir-se ao mesmo texto classificando-o em gêneros diferentes nos parece, a princípio, impróprio.

Nesse mesmo material, porém, no Ensino Médio, encontramos, no caderno do professor do segundo ano, outra definição equivocada: em uma atividade, a qual explora um fragmento de *Um juiz de paz na roça*, texto de Martins Pena, pede-se resposta para a seguinte questão:

“Que diferenças de expectativa ocorrem ao mudar a locução adverbial de lugar *da roça* para *da cidade*?”. Bem, como sabemos, as expressões *da roça* e *da cidade* caracterizam-se por serem locuções adjetivas e não adverbiais. Nesse caso, toda a atividade está errada. No caderno do terceiro ano do ensino médio, volume um, para citar só mais um exemplo, encontramos, na SA *um*, uma atividade destinada ao estudo do vocativo.

“Retome o bilhete de Zeca. Nele aparecem alguns vocativos; um deles é *Chefia* em ‘*entaum tá! Chefia*’. Encontre os dois outros vocativos que aparecem no bilhete dele, assim como os do texto corrigido em classe”. Ao analisar o bilhete, evidencia-se o fato de, embora *Chefia* ser vocativo, o fragmento destacado, “*entaum tá! Chefia*”, ter sido, de modo errado, usado como exemplo. No bilhete, o vocativo “*chefia*” pertence ao período seguinte: “*Gostou? Entaum tá! Chefia, tu é da hora, veio!*”. O modo adequado de evidenciar o vocativo é recortando o fragmento ao qual “*chefia*” pertence: “*Chefia, tu é da hora, veio!*”.

Esses, dentre outros equívocos no material de apoio, somados à formação deficitária de alguns professores da rede estadual paulista, ilustram nosso ponto de vista em relação à educação de qualidade para a parcela da sociedade que frequenta a escola pública. Por dez anos, de 2008 a 2018, esse material foi usado na rede estadual sem sofrer nenhum ajuste por parte da SEDUC/SP, ou seja, por dez anos os alunos da escola pública do estado de São Paulo, cujos professores fizeram uso dos Cadernos do Professor e do Aluno, foram instruídos por meio de várias Situações de Aprendizagem as quais, ou pelo menos algumas, apresentam erros conceituais.

E do mesmo modo como encontramos, em relação à gramática, conceitos equivocados e atividades pouco significativas – “complete com porque, por que, porquê”, por exemplo – em relação ao estudo literário não é diferente. A análise de *Vidas secas* é um exemplo. O uso de um fragmento descontextualizado do conjunto da obra, assim como a adoção de uma única perspectiva de análise, reduz *Vidas secas* à vida “infeliz” de Fabiano e sinhá Vitória, infelicidade estendida a todos os nordestinos. Essas análises, presentes no material do professor e do aluno, limitam o horizonte de observação da obra a uma perspectiva única e isso, somada às atividades gramaticais, também descontextualizadas, contribuem para tornar, nas palavras da *professora um*, o material oferecido pelo Estado de São Paulo “horroroso”.

Talvez por isso, as professoras Maria e Ana não utilizam o material de apoio de modo efetivo, preferindo outros instrumentos para a análise do romance. Contudo, suas apreciações críticas não fogem do padrão estabelecido: estudo de resumos e réplica de análises consagradas, com forte ênfase nos elementos estruturantes da narrativa. Ao compararmos os objetivos da Situação de Aprendizagem voltada ao estudo do romance de Graciliano Ramos, verificamos

semelhanças entre o realizado pelas docentes e o proposto pelo material da SEDUC/SP, o qual não foge, por sua vez, das orientações da maioria dos livros didáticos disponibilizados pelo mercado editorial: “elaborar estratégias de resolução de questões de exames de acesso ao Ensino Superior; reconhecer diferentes elementos que estruturam o texto narrativo: personagens, marcadores de tempo e de localização, sequência lógica dos fatos; relacionar o contexto sociocultural a uma determinada obra literária”. (Caderno do Professor, 2014-2017, p. 47-48).

Dessa forma, todos os alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Estado de São Paulo, ao entrarem em contato com o romance por meio dos Cadernos do Aluno e do Professor, assim como por outro material didático, constroem um significado comum para *Vidas secas*, reproduzindo um único ponto de vista, segundo o qual a família de retirantes, por ser vítima da seca e da exploração, é infeliz. Esse reducionismo interpretativo aloca a temática da obra à ideia de um romance a respeito da seca do Nordeste brasileiro e de como ela castiga os personagens, estes vitimados pelas desgraças decorrentes de um ecossistema, de acordo com as docentes Ana e Maria, responsável pela desumanização da família.

Contudo, esse discurso não considera o fato de a fito-zoomorfização ser uma consequência natural do processo de adaptação ao meio e não uma forma de animalização pura do homem; Fabiano e sua família precisam adequar-se ao ambiente a fim de sobreviver. Em nenhuma passagem do romance é possível encontrar referências ao fato de Fabiano, sua esposa e filhos deixarem de cultivar a condição humana.

Indispensável os meninos entrarem no bom caminho, saberem cortar mandacaru para o gado, consertar cercas, amansar brabos. Precisavam ser duros, virar tatus. Se não calejassem, teriam o fim de seu Tomás da bolandeira. Coitado. Para que lhe servira tanto, livro, tanto jornal? Morrera por causa do estômago doente e das pernas fracas. (RAMOS, 2017, p. 25).

A família se adapta à seca e àquilo imposto por ela. Seus integrantes não fogem, como sugerem as professoras, porque sabem ser isso impossível. Nesse caso, a não fito-zoomorfização, ou seja, o não se adequar fisicamente ao ambiente, é responsável por expulsar o sertanejo do lugar onde vive. Esse processo não se caracteriza, portanto, como a perda da humanidade, mas como processo adaptativo responsável pela sobrevivência da família.

Lembrou-se de seu Tomás da bolandeira. Dos homens do sertão o mais arrasado era seu Tomás da bolandeira. Por quê? Só se era porque lia demais. Ele, Fabiano, muitas vezes dissera: - "seu Tomás, vossemecê não regula. Para que tanto papel? Quando a desgraça chegar, seu Tomás se estrepa, igualzinho aos outros." Pois viera a seca, o pobre do velho, tão bom e tão lido, perdera tudo, andava por aí, mole.

Talvez já tivesse dado o couro às varas, que pessoa como ele não podia aguentar verão puxado. (RAMOS, 2017, p. 22).

O romance de Graciliano Ramos parece ocupar-se da seca para a construção de uma narrativa com múltiplas perspectivas, incluída a necessidade de a família de retirantes adaptar-se ao meio para sobreviver a ele; também é possível falarmos em construção identitária, essa, por vezes, fragmentada. Os personagens assumem identidades outras as quais não são sobrepostas, mas paralelas, convivendo mutuamente até serem despertadas a depender das exigências do contexto vivido. A narrativa nos apresenta vários “fabianos” coexistindo no mesmo personagem, outras “sinhás vitórias” que não a mulher sofrida e desocupada, como nos fala a professora Maria.

Ao serem observadas as características físicas dos personagens e do ambiente agreste, tem-se clara a intenção do texto em não só compará-las, mas incorporá-las aos personagens, transformando-as em herança transmitida, de acordo com o narrador, hereditariamente.

A cabeça inclinada, o espinhaço curvo, agitava os braços para a direita e para a esquerda. Esses movimentos eram inúteis, mas o vaqueiro, o pai do vaqueiro, o avô e outros antepassados mais antigos haviam-se acostumado a percorrer veredas, afastando o mato com as mãos. E os filhos já começavam a reproduzir o gesto hereditário. (RAMOS, 1984. p. 17).

Se lhe dissessem que era possível melhorar de situação, espantar-se-ia. Tinha vindo ao mundo para amansar brabo, curar feridas com rezas, consertar cercas de inverno a verão. Era sina. O pai vivera assim, o avô também. E para trás não existia família. Cortar mandacaru, ensebar látégos - aquilo estava no sangue. (RAMOS 1984. p. 96).

Por esses dois excertos é possível perceber a incorporação, à conduta cotidiana das pessoas, dos elementos naturais, os quais, já impressos no indivíduo, são transmitidos de geração em geração. De modo evidente, não se trata, como nos ensina a Biologia, de uma informação ou mutação a ser perpetuada geneticamente, mas a ideia de os elementos naturais imprimirem ao indivíduo características físicas passíveis de serem transmitidas fica visível. A reprodução da “cabeça inclinada, do espinhaço curvo” e a agitação dos braços para a direita e para a esquerda não simbolizam apenas um processo por meio do qual se imita outro indivíduo, mas representa uma herança identitária eternizada pela repetição de movimentos e atitudes, os quais são integrados ao fenótipo da família.

A adequação fenotípica evoca, portanto, a ideia de hereditariedade. Se observarmos Fabiano de perto, identificamos um personagem com olhos azuis e cabelos ruivos – “*E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos [...]*”. (RAMOS, 2017, p. 18). Essa informação, a princípio, parece não ser importante, mas de acordo com

estudos recentes feitos pelo geneticista dinamarquês Hans Eiberg, essa cor de olhos identifica, originalmente, indivíduos europeus; além disso, o ruivo dos cabelos e da barba reforça essa ideia. Segundo o *site falando de DNA*, a cor ruiva “é mais frequente em pessoas cujos ancestrais são oriundos do Norte ou Oeste europeu⁴⁴.

Se considerarmos o fato de a Holanda, país europeu, ter invadido o Brasil em 1624 e 1630, dominando, até 1654, grande parte do território nordestino, é fácil identificar a origem genética de Fabiano. Interessante, também, é o fato de a combinação da cor ruiva dos cabelos e o azul dos olhos em um único indivíduo ser uma raridade. De acordo com pesquisas científicas, ruivos com olhos azuis são extremamente raros porque os genes responsáveis pela pigmentação do cabelo e dos olhos são recessivos, devendo ser herdados dos dois progenitores. Fabiano possui, então, uma identidade genética, mesmo remota, a qual lhe permite possuir olhos azuis e cabelos ruivos, portanto, europeia, e outra fenotípica, responsável pela sua adequação ao meio natural. Em sentido amplo, podemos atestar três processos na construção identitária do personagem: um genético, um fenotípico e um social.

Não há no texto indicações a respeito da cor dos olhos e cabelos dos filhos, ou seja, qual identidade genética eles herdam, contudo, há um desejo do narrador em enfatizar a transmissão da identidade fenotípica: os filhos começam a imitar o pai, o avô. Isso permite inferir a hipótese de a *herança* fenotípica ser mais importante, pois é sinônimo de sobrevivência do indivíduo àquele ambiente. Como o fenótipo é, sobretudo, resultado da interação do genótipo com o ambiente, o ciclo e as demandas dos fenômenos agrestes imprimem as características fito-zoomórficas necessárias aos indivíduos, as quais, de acordo com Graciliano Ramos, tornam-se hereditárias, mesmo não sendo transmitidas geneticamente. Há uma espécie de fusão entre o indivíduo e as condições naturais, tornando a identidade genética do personagem subposta à identidade fenotípica. Dessa forma, a fito-zoomorfização não é um processo de desumanização dos personagens, mas uma adequação fenotípica responsável pela sobrevivência do grupo face à hostilidade do meio.

No entanto, erraríamos ao estabelecer um processo identitário construído apenas pelo genoma ou por uma relação com o mundo natural. Como se sabe, o conceito de *ethos*, em sociologia, associa-se aos costumes de diferentes grupos humanos sob os pontos de vista social e cultural. Essas diferenças determinam o modo de ser e o modo de agir próprios de cada grupo, estabelecendo normas e regras de conduta as quais orientam o indivíduo a atuar na sociedade

⁴⁴ Falando de DNA. Disponível em: <http://www.ruivosmania.com.br>. Acesso em: 21 fev. 2019.

de modo contraposto ao instinto. Essa identificação social e cultural é, portanto, importante para o regramento das condutas humanas.

No romance *Vidas secas*, os personagens têm poucas oportunidades de contato com outros indivíduos. Suas histórias se desenrolam, na maior parte do texto, na fazenda onde moram. Nesse cenário rural, a família de retirantes dialoga com as demandas do ambiente agreste, sendo, seu arcabouço cultural, limitado a essa realidade. Nas idas à cidade – capítulos “Cadeia” e “Festa” –, Fabiano não se sente confortável com sua identidade de “cabra” e procura adequar-se ao novo contexto. Porém, nesse ambiente, ele é preso, faz uso de bebida alcoólica, aposta em jogos de azar, é enganado, inferiorizado e considera ruins todos os outros homens. “Levantou-se e caminhou atrás do amarelo, que era autoridade e mandava. Fabiano sempre havia obedecido. Tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia”. (RAMOS, 1986, p. 27). Mesmo possuindo “muque e substância”, na cidade, Fabiano obedece. Na fazenda, como se verá adiante, é ele quem, em certo sentido, “manda”.

Longe de seu ambiente “natural”, as características fito-zoomórficas ficam fragilizadas e Fabiano vê-se obrigado a assumir uma identidade outra a fim de se “igualar” frente ao novo grupo e evitar maiores conflitos sociais. Arrisca-se a assumir outra identidade para não ser “identificado” como um sujeito diferente, embora fosse.

E o colarinho furava-lhe o pescoço. As botinas e o colarinho eram indispensáveis. Não poderia assistir à novena calçado em alpercatas, a camisa de algodão aberta, mostrando o peito cabeludo. Seria desrespeito.

E sempre vira, desde que se entendera, roupas de festas assim: calça e paletó engomados, botinas de elástico, chapéu de baeta, colarinho e gravata. Não se arriscaria a prejudicar a tradição, embora sofresse com ela. Supunha cumprir um dever, tentava aprumar-se. Mas a disposição esmorecia: o espinhaço vergava, naturalmente, os braços mexiam-se desengonçados. (RAMOS, 1986, p. 75-76).

Esse processo artificial de construção identitária alicerça uma identidade edificada enquanto elemento de sobrevivência e não de *identificação*. A cena em que Fabiano e a família estão na cidade elucida bem essa questão. Fabiano procura equiparar-se aos outros homens, mas essa atitude está longe de estabelecer vínculos identitários; o personagem, ao respeitar a tradição, sofre com as normas sociais impostas por uma cultura distante.

[...] Fabiano, apertado na roupa de brim branco feita por sinhá Terta, com chapéu de baeta, colarinho, gravata, botinas de vaqueiro e elástico, procurava erguer o espinhaço, o que ordinariamente não fazia.

[...] Marchava direito, a barriga para fora, as costas aprumadas, olhando a serra distante. De ordinário olhava o chão, evitando as pedras, os tocos, os buracos e as cobras. (RAMOS, 1986, p. 71-72).

Essa adequação para uma convivência menos traumática com o mundo social permite ao personagem resistir ao novo ambiente, este também, ou mais, agressivo para ele. Se a vida no sertão torna-se difícil devido às condições climáticas, na cidade não é mais simples e a opção é voltar ao ambiente para o qual está mais adaptado. De certa forma, no campo ou na cidade, Fabiano trava uma constante luta pela sobrevivência.

O processo de construção identitária em Fabiano supera, assim, certas definições estereotipadas do homem sertanejo.

É desgracioso, desengonçado e torto. Hércules-Quasímodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos.

[...]

É o homem permanentemente fatigado.

Reflete a preguiça invencível, a anatomia muscular perene, em tudo: na palavra remorada, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência langorosa das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude. (OS SERTÕES, 1979. p. 91).

A imagem preconceituosa e hegemônica de um homem sertanejo “desgracioso e fraco” desaparece ao falarmos de Fabiano. Por isso, não podemos concordar com a ideia de uma só identidade, homogeneizante e construída no percurso histórico para designar uma parcela da sociedade brasileira. “Você é um bicho, Fabiano. Isso para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades. (RAMOS, 1984, p. 18). Nesse cenário, “bicho” representa força e a metáfora não se constrói para designar um sujeito “desgracioso”, mas um indivíduo, antes de tudo, forte.

Porém, Fabiano também se deseja *homem*.

- Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta.”

[...]

Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando:

- Você é um bicho, Fabiano. (RAMOS, 1984, p. 18).

Ao reivindicar para si a alcunha de homem, Fabiano o faz em voz alta como se quisesse, de alguma forma e orgulhoso de si, impor-se ao mundo. Possuído por uma ténue esperança no futuro, uma vez tendo conseguido trabalho em uma fazenda, pisa com firmeza o chão, faz um cigarro, o acende e grita a “frase imprudente”; acredita ser capaz de, agora, sustentar, com o trabalho conquistado, a família, e isso para ele é motivo de orgulho; o trabalho o eleva, enfim, à categoria de homem. Bruto, mas homem. Entretanto, embora com uma ocupação, atenta-se para o fato de estar em terra alheia, cuidando de animais alheios. Por isso, corrige o pensamento. A euforia da primeira frase transmuta-se em melancolia ao perceber-se apenas como “um cabra

ocupado em guardar as coisas dos outros”; um sujeito que se “encolhia na presença dos brancos”. Esses são alguns dos elementos que identificam Fabiano.

Entretanto, mesmo sem possuir a terra seca do sertão, Fabiano liga-se a ela: vermelho como a terra queimada, os pés, rachados, são semelhantes às fendas do chão seco. E esse simbolismo, ao fundir terra e homem, recupera o mito de Anteu. Como sabemos, esse personagem mitológico é uma criatura cuja força vem da terra, Gaia, ficando vulnerável quando dela é separado. Em *Vidas secas*, a história de Fabiano é semelhante a essa narrativa. Ao fundir pés e chão em uma só imagem, o romance recupera a ideia de um ser preso à terra e dela dependente.

De fato, em contato com o chão rachado do sertão, Fabiano é forte, domina animal bravo, planta, colhe, “lê” os sinais da natureza. Mas ao afastar-se dessa terra, dessa mãe Gaia, esmorece. Na cidade, é preso e enganado; submisso ao soldado amarelo e aos outros homens, serve de chacota. A cidade e suas regras enfraquecem o Fabiano sertanejo.

A posição forçada cansou-o e ao pisar a areia do rio, notou que assim não poderia vencer as três léguas que separava da cidade. Descalçou-se, meteu as meias no bolso, tirou o paletó, a gravata e o colarinho, roncou aliviado.

[...]

Retomou a posição natural: andou cambaio, a cabeça inclinada. (RAMOS, 1984, p. 72). Fabiano estava silencioso, olhando as imagens e as velas acesas, constringido na roupa nova, o pescoço esticado, pisando em brasas. A multidão apertava-o mais que a roupa, embaraçava-o. De pernas, gibão e guarda-peito, andava metido numa caixa, como tatu, mas saltava no lombo de um bicho e voava na catinga. Agora não podia virar-se: mãos e braços roçavam-lhe o corpo. Lembrou-se da surra que levava e da noite passada na cadeia. A sensação que experimentara não diferia muito da que tinha tido ao ser preso. Era como se as mãos e os braços da multidão fossem agarrá-lo, subjuguá-lo, espremê-lo num canto da parede. Olhou as caras em redor. Evidentemente as criaturas que se juntavam ali não o viam, mas Fabiano sentia-se rodeado de inimigos, temia envolver-se em questões e acabar mal a noite. (RAMOS, 1984, p. 75).

Comparando-se aos tipos da cidade, Fabiano reconhecia-se inferior. Por isso desconfiava que os outros mangavam dele. Fazia-se carrancudo e evitava conversas. (RAMOS, 1984, p. 76).

Fabiano julga-se inferior frente a outros homens. Entretanto, não se trata apenas de um sentimento particular de inferioridade, mas de uma categórica relação de poder cuja força silencia o personagem, estabelecendo limites – sociais e culturais - intransponíveis. Contudo, mesmo assumida tal condição, Fabiano rejeita valores contrários aos seus. Para o personagem, alguns atributos do homem “branco” são desprezíveis: “são ruins, preguiçosos e ladrões”. (RAMOS, 2017, p.76). Esse processo, estabelecido pela representação do outro e pela não aceitação dessa representação para si, é determinante na construção da sua personalidade.

A despeito da sua “secura” externa, Fabiano demonstra um caráter não encontrado nos homens “brancos”. No capítulo onze, por exemplo, tem como se vingar do soldado amarelo que

o espancara, pois este está sozinho e perdido no meio do mato. Nesse ambiente, inverte-se a relação de poder. Agora, é o soldado o mais fraco, estando vulnerável frente ao sertanejo. Entretanto, mesmo ciente disso e desejoso por vingança, Fabiano, ao encontrá-lo, escolhe ajudar o “inimigo”, indicando-lhe o caminho de volta para cidade. É a oportunidade perfeita para se vingar de quem, “superior”, o pôs na cadeia sem motivo algum, porém, prefere deixá-lo ir, não compensava desferrar-se de uma “fraqueza fardada”. O vaqueiro é diferente do “amarelo”, reconhece, neste, valores com os quais não se identifica; não consegue “arrumar o que tem no seu interior”.

[...]. Nunca vira uma pessoa tremer assim. Cachorro. Ele não era dunga na cidade? Não pisava os pés dos matutos, na feira? Não botava gente na cadeia? Sem-vergonha, mofino.

Irritou-se. Por que será que aquele safado batia os dentes como um caititu? Não via que ele era incapaz de vingar-se? Não via? Fechou a cara. A ideia do perigo ia-se sumindo. Que perigo? Contra aquilo nem precisava facão, bastavam as unhas. [...] (RAMOS, 1984, p. 100-101).

[...]

[...]. Aquela cambada só servia para morder as pessoas inofensivas. Ele. Fabiano, seria tão ruim se andasse fardado? Iria pisar os pés dos trabalhadores e dar pancada neles? Não iria. (RAMOS, 1984, p. 105).

O sertão pobre e seco é apenas um dos muitos sertões e todo esse conjunto conflitante de outros sertões coexistindo nos autoriza a imaginar um Fabiano tão plural em sua existência quanto é a existência de qualquer homem. Assim, as análises das professoras Ana e Maria, do mesmo modo como as apresentadas no Caderno do Professor, ao abordarem o romance apenas pelo viés da miséria, limitam o horizonte de observação dos alunos aos eternos (pré)conceitos relacionados ao homem sertanejo. Longe de animalizar-se, Fabiano nos revela uma humanidade capaz de, em momentos de grande estresse, como o reencontro com o soldado amarelo, levá-lo a ponderar entre o certo e o errado e decidir pela opção mais coerente com seu modo de ver o mundo. Sendo diferente do soldado, não poderia pagar na mesma moeda. Essa forma de resolver o conflito, isto é, tomar uma decisão mediada não por instintos animais, mas pela ponderação entre o certo e o errado, revela-nos um Fabiano cuja sensatez o eleva à categoria dos grandes, pois, embora tenha o poder e oportunidade para vingar-se, decide ajudar o inimigo.

Como se vê, os vazios de *Vidas secas*, ao serem preenchidos por representações de mundo diversas, desvelam possibilidades encobertas por análise consagradas e tidas, pela escola, como as únicas corretas. Para as quatro professoras entrevistadas, isso ocorre porque o professor da Educação Básica ainda vê a sala de aula como espaço de reprodução de aprendizagens adquiridas na universidade. Reprodução de um conhecimento, porque oficialmente aceito, mais seguro. Ideário presente na Ratio Studiorum.

Evite-se a novidade de opiniões. Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância, nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo, sem consultar os superiores; nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas [...]. (FRANCA, 1952. p 57).

Assim, os currículos ainda seguem replicando os “princípios fundamentais dos doutores”, tolhendo dos nossos alunos a oportunidade de serem construtores de saberes. E como sempre, ao admitir o caráter científico e racional dos currículos escolares, desenhados pelos sistemas de ensino dos mais diferentes governos, o fracasso escolar recai sobre professores e alunos, os quais são culpabilizados pelo insucesso da escola.

A literatura, ao ser pensada como conteúdo para o qual se deve atribuir um conceito, a fim de mensurar a aprendizagem dos alunos, prende-se a determinações curriculares legitimadas por uma escola a qual impõe não só o modo como deve ser abordado o objeto de escolarização, mas também como devem atuar os professores ⁴⁵. Em certa medida, o estudo dessa literatura oficial, limitado por questões de ordem prática, coaduna-se com os interesses da camada dominante da sociedade, a qual estabelece as normas e os valores a serem adquiridos pela massa. Por mais que os sistemas educacionais tenham sido reformados, seus objetivos permanecem: atuar de modo a garantir a estratificação social enquanto divulga-se, falsamente, uma escola, porque “democrática”, de oportunidades iguais a todos os alunos. Banaliza-se, desse modo, o conceito de escola democrática, o qual fica preso só à ideia de quantidade. Todavia, cremos que a verdadeira democracia na educação advém do direito à aprendizagem de qualidade para que todos possam atuar de modo efetivo na sociedade.

A mais recente reforma no sistema educacional brasileiro estabelece, por meio da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), os objetivos para o ensino da literatura. Na etapa destinada ao ensino médio é possível encontrar, além de fundamentação teórica a respeito do assunto, as competências e habilidades a serem desenvolvidas nessa fase de escolarização. Abaixo transcrevemos alguns objetivos do trabalho com o texto literário proposto pela BNCC.

⁴⁵ Defendemos a ideia de que o professor malformado não é resultado de uma escolha pessoal, mas de diretrizes educacionais, sociais e culturais as quais impõem ao professor uma formação inicial de pouca qualidade. Esse movimento, ao contrário do que possa parecer, não é inocente, pois professores com pouca qualificação ficam à mercê de políticas públicas pouco interessadas em transformações sociais. Assim, os sistemas controlam não só o que será ensinado, mas também os professores.

Quadro 9 – BNCC Ensino Médio	
Onde encontrar na BNCC	O que deve ser feito
Currículos: BNCC e Itinerários (p. 467).	[...] estudos e práticas de: VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
Campo artístico literário (p. 523).	No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua.
Parâmetros para a organização/progressão curricular (p. 524).	Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada.
Habilidades (p. 525-526).	Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam. Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

Fonte: BNCC. 2019. Responsabilidade do autor da pesquisa.

Como é fácil perceber, os objetivos do estudo literário propostos pela atual BNCC não diferem das orientações do Decreto 3.914 de 26 de janeiro de 1901, o qual determina que os estudos literários devem ser “procedidos de noções de história literária”. As novas orientações estabelecem um estudo da “história e cultura afro-brasileira e indígena” por meio da literatura; propõem uma abordagem do texto “mais sistematizada, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais; além de “propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico”. Orientações contraditórias ao próprio texto da BNCC quando nos fala do papel da literatura:

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

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

Em relação às habilidades a serem desenvolvidas, o foco continua na historicidade de matrizes e procedimentos estéticos; nas peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários; nas relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos e, claro, na análise de obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos).

Quer seja em 1901 ou 2019, a literatura, a despeito das teorias em contrário, muitas das quais presentes na própria BNCC, foi e continua sendo estudada em sua dimensão mais facilmente mensurável, o que a torna menos perigosa. Em seu último devaneio, esperançoso por melhores dias, Fabiano imagina “os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias”. (RAMOS, 2017, p.128). O sonho do personagem não é diferente dos sonhos de milhares de pais e mães os quais, todos os dias, depositam um voto de confiança na escola pública na esperança de seus filhos também aprenderem. Talvez esse sonho seja alcançado nos próximos quinhentos anos, ou não. Enquanto isso, a escola continua, de forma velada,

instruindo para a obediência, mandando para “a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, sinhá Vitória e os dois meninos”. (RAMOS, 2017, p. 128).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando em 2008 a SEDUC/SP adota o COESP, os professores se defrontam com uma perspectiva de trabalho menos ortodoxa em relação à literatura. De acordo com o documento oficial, os estudos literários não devem ser reduzidos à apropriação, por parte dos alunos, de uma lista de autores, obras e estilos de época visto a importância de o texto literário assumir a centralidade das aulas de língua portuguesa. Essa concepção considera a necessidade de a literatura ser abordada em três dimensões – sincrônica, diacrônica e interativa –, as quais possibilitam aos alunos a aquisição de uma série de habilidades relacionadas à apropriação e à análise do texto literário. Essas habilidades estruturam o COESP e são a base para as aprendizagens dos alunos em cada ano/série de escolarização básica no Estado de São Paulo.

Contudo, sem desconsiderar a importância das outras, é a dimensão interativa, de acordo com o Currículo Oficial, a responsável por permitir ao aluno “conversar” com o texto e estabelecer, para além do significado, um sentido para o referencial impresso. Essa proposta confere ao leitor certa autonomia à medida em que o autoriza à construção de sentidos diversos dos disponibilizados pela escola e materiais didáticos.

Entretanto, para a concretização dos ideários do COESP, a SEDUC/SP, por meio do programa *São Paulo Faz Escola*, elaborou uma sequência de documentos destinados à implementação das orientações curriculares, sendo os Cadernos do Aluno e do Professor dois deles. Destinados a todos os alunos e professores da rede pública paulista, esse material traz uma série de atividades as quais direcionam as aprendizagens dos alunos e determinam os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, materializando, na prática, os conceitos do Currículo.

Todavia, nosso estudo demonstra uma incoerência entre as orientações curriculares do COESP e as Situações de Aprendizagens presentes no material de apoio da SEDUC/SP. Seguindo uma tradição imposta aos estudos literários, os Cadernos limitam a abordagem do texto às dimensões: diacrônica, estudo do texto ao longo do processo histórico; sincrônica, estudo do texto em seu contexto de produção; e formal, estudo da estrutura e forma assumidas pelo referencial impresso. Essas abordagens, contrárias à proposta oficial, reduzem a leitura à assimilação de significados gerais, os quais dispensam a leitura da obra. Soma-se a isso o fato de o material de apoio da SEDUC/SP construir modelos de estudo para o texto literário semelhantes a outros materiais didáticos. Em resumo: As SA presentes no material de apoio da Secretaria Estadual destinadas ao estudo da literatura não seguem as orientações do próprio Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Também vimos que em todas épocas, a despeito de críticas em contrário, a educação de qualidade no Brasil mantém-se como direito de poucos. Nesse contexto, a escola configura-se como espaço onde surgem os primeiros desenhos de uma sociedade estratificada em classes sociais. Destinada à clientela pobre, a escola pública, ao longo dos séculos, tem contribuído muito pouco para a emancipação do indivíduo comum. No Estado de São Paulo, por exemplo, a adoção de um Currículo Oficial não significou melhora na qualidade da educação pública.

Os números da educação de São Paulo, divulgados a partir de 2008 por meio dos Boletins de Resultado do SARESP, revelam um cenário ainda precário no ensino público paulista e, mesmo com uma proposta metodológica de “progressão continuada”, os índices educacionais estão longe do satisfatório. Segundo a SEDUC/SP, o SARESP tem “a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional⁴⁶”. Contudo, em dez anos de aferição os indicativos numéricos revelam não haver, de fato, melhora na qualidade do ensino do Estado.

Com foco na historiografia literária, a escola difunde análises prontas, as quais disseminam significados sem, contudo, permitir ao aluno a construção de sentidos, estes muito mais transgressores. O resultado é uma literatura fincada no chão da escola, trancafiada nos limites impostos por um currículo escolar o qual, por considerá-la apenas mais um gênero do discurso, a destitui de uma de suas premissas: fazer-nos experimentar histórias análogas às nossas próprias vivências, permitindo-nos compreender melhor a vida ou repensá-la sob outras perspectivas. Porém, sabemos que esse conhecimento estético não se desvela a partir da objetividade do referencial impresso, pois, de natureza sensível, volta-se não para explicar o corpo e a forma da obra, mas para despertar, nas palavras de Candido (1995), nossa própria humanidade.

O decreto 3.914 de 26 de janeiro de 1901, ao deliberar sobre o ensino da literatura na Educação Básica, estabelece uma abordagem didática derivada sobretudo de “noções de história literária”, postura que desloca o texto do centro das aulas, realocando-o a um plano secundário. E para satisfazer as necessidades dessa escola nada democrática, as “universidades”, públicas e privadas, seguem formando professores especialistas em historiografia literária; assim, detentores de uma interpretação fincada em solo estável, esses profissionais replicam na educação básica as aprendizagens adquiridas no ensino superior, impondo ao texto literário contornos também estáveis. Para um mundo em que as verdades não podem ser questionadas

⁴⁶ <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>

esse modelo serve bem, contudo, sabemos não existir mais verdades definitivas, por isso, a importância de um professor apto ao exercício hermenêutico; um docente capaz de usufruir da teoria literária e não obcecado em reproduzi-la.

A história nos revela um modelo educacional cuja estrutura curricular volta-se às necessidades imediatas do mercado produtivo, postura ideológica a qual define as aprendizagens e o modo como são ensinados os conteúdos tidos como necessários e suficientes à grande massa. Por isso, o romance *Vidas secas*, assim como outras obras artísticas, continua preso a um passado interpretativo repleto de análises herméticas a ressoarem nos corredores das escolas de todo o país.

Por essa razão, Fabiano é o mesmo homem *infeliz* de 1938; sinhá Vitória, a mesma mulher ociosa, visto o trabalho doméstico ser à época considerado uma obrigação da mulher e não uma atividade laboriosa; e os dois meninos, apenas crianças sem nomes. Porém, há outras possibilidades para Fabiano se consideramos os estudos recentes sobre genética ou se o observamos sob novos pontos de vista; e outra sinhá Vitória nasce ao ser inserida no contexto feminino atual, uma mulher guerreira, dona de uma lucidez singular face a outras personagens da nossa literatura. Sob novas perspectivas, mas não definitivas, *Vidas secas* não é um romance sobre a seca, mas, acima de tudo, sobre a vida. Porém, para permitir essa análise é preciso lê-lo sob o olhar do sensível, do estético, do humano.

A seca do sertão também traz à luz a trágica realidade de uma sociedade estratificada em classes sociais, visto podermos encontrar vidas secas em todas as regiões do Brasil. Há seca na vida dos moradores de rua das nossas cidades; há seca na vida de nossos idosos, muitos dos quais sem direitos sociais básicos; há seca na narrativa de muitas pessoas, todas marcadas por regras instituídas por um sistema incapaz de enxergar os “fabianos” como pessoas de direito. Referendando tudo isso, a escola básica, um espaço cuja ideologia parece querer silenciar, quando deveria dar voz ao indivíduo.

Em vias de conclusão, sem, contudo, esgotar a temática, alinhavamos nosso trabalho com as recentes concepções de educação do governo Jair Bolsonaro. Em seis meses de administração, foram dois ministros da educação, sendo o primeiro um ultraconservador e o segundo, um economista. Ricardo Vélez Rodríguez, em seu rápido mandato e com um discurso afinado ao do governo, extingue secretarias, entre elas a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). O Ministério também protagoniza uma série de polêmicas: envia e-mails às escolas, incentivando a execução do hino nacional, a filmagem e o envio das gravações para o MEC, o que fere o ECA (Estatuto da criança e do adolescente); uma carta com o *slogan* da campanha *bolsonarista* deveria ser lida antes da

execução do hino, o que é proibido por lei. Também declara a necessidade de revisão dos livros didáticos de história, pois segundo Vélz não houve golpe militar em 1964 no Brasil e as crianças precisam “ter a ideia verídica, real do que foi a história”, pois o movimento de 1964 é, segundo ele, uma Revolução Institucional e a ditadura “um regime democrático de força” “chamado pela sociedade civil”.

Ainda para o ex-ministro “a ideia de universidade para todos não existe”, pois estas “devem ficar reservadas para uma elite intelectual”, discurso muito difundido no Brasil. Em entrevista ao Jornal Valor Econômico afirmou que “o retorno financeiro dos cursos técnicos é maior e mais imediato do que o da graduação, o que pode diminuir a procura por ensino superior no Brasil⁴⁷”. Para Ednéia Gonçalves⁴⁸, o programa de governo para a educação é um retrocesso “representado pela expansão da militarização das escolas, pela tentativa de imposição de uma agenda fundamentalista religiosa, racista e LGBTfóbica inspirada no Escola sem Partido”. Abraham Weintraub, o novo ministro, coleciona uma série de polêmicas, entre elas a autorização, sob o título de contingenciamento, do corte de verbas para a universidades federais.

Jair Bolsonaro, atual presidente, em uma rede social diz ser prioridade de seu governo cursos “que gerem retorno imediato ao contribuinte:

O ministro da Educação Abraham Weintraub estuda descentralizar investimentos em faculdade de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina.

A função do governo é respeitar o dinheiro do pagador de impostos, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta. (BOLSONARO, 2019, *online*).

Pensamento, senão idêntico, muito semelhante ao do discurso do rei de Portugal, de 1772; ao texto de 1837, do Jornal dos Debates políticos e Literários, e ao do golpe de 1964, quando a Filosofia e a Sociologia também desaparecem do segundo grau e o ensino técnico torna-se obrigatório. Iniciamos nossos trabalhos analisando os sistemas de ensino implantados no Brasil desde sua descoberta e nos deparamos, hoje, com uma situação semelhante à do século XVI. Uma educação propedêutica para poucos e um ensino de caráter final para a massa. E nessa perspectiva, vemos a literatura assumir as regras gerais da interpretação ao ser *aglutinada* aos currículos como um gênero textual qualquer. Silenciada por um procedimento interpretativo

⁴⁷ Valor Econômico. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/6088241/universidade-para-todos-nao-existe?fbclid=IwAR0BZvourU553VUQrw33Qxvbfk8goZXstMooJobcfsHqex7uB9g4J812Xjg> Acesso em 20 mar. 2019.

⁴⁸ Ednéia Gonçalves, socióloga, formadora de professoras(es) e diretora executiva adjunta da Ação Educativa. Entrevista disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-bolsonaro-educacao/>. Acesso em 14 abr.2019.

voltado aos seus elementos historiográficos, segue sem fazer muito sentido para os alunos, sendo importante apenas porque “nos remete a contextos históricos diferentes⁴⁹”. Por isso, *Vidas secas* é apenas mais um livro a falar da miséria de uma família de retirantes da década de 1930. Entretanto, transgressora, a *Ratio Studiorum* já temia o poder da literatura:

tome todo o cuidado, e considere este ponto como da maior importância, que de modo algum se sirvam os nossos, nas aulas, de livros de poetas ou outros, que possam ser prejudiciais à honestidade e aos bons costumes, enquanto não forem expurgados dos fatos e palavras inconvenientes; e se de todo não puderem ser expurgados, como Terêncio, é preferível que não se leiam para que a natureza do conteúdo não ofenda a pureza da alma. (FRANCA, 1952, p. 51)

Pureza de uma alma impedida de enxergar as mazelas da sociedade sob o prisma crítico. Uma sociedade para a qual o nível de instrução desejado é aquele que qualifica o indivíduo e ensina aos “jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família”. Assim, a escola continua impondo aos textos literários padrões interpretativos orientados à construção de significados gerais e menos “prejudiciais à honestidade e aos bons costumes”.

⁴⁹ Depoimento de um aluno da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luzia M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008. 3 v.
- ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: VERA, Masagão Ribeiro (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2011**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.
- ABRUCIO, Fernando Luiz (org.). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.
- ALENCAR, José de. **Como e porque sou romancista**. Rio de Janeiro: G. Leuzinger & Filhos, 1893.
- ALVES, Castro. O livro e a América. In: ALVES, Castro. **Espumas Flutuantes**. São Paulo: Editora Klick. 1997, p. 17-18.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. (org.). **Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.
- ANDRÉ, Rhina Landos Martizez. **A formação do leitor de literatura**. Revista Polifonia. Cuiabá/MT. n. 18. jan/jun. 2009. p. 27-39.
- AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Antologia poética. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- ASSIS, Machado. Conto de Escola. In: ASSIS, Machado. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. 2. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000268.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.
- ASSIS, Machado. Semana literária. Diário do Rio de Janeiro, 7 ed. ano XLVI. Rio de Janeiro, 1866. 9 jan.1866, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=094170_02&PagFis=15548. Acesso em: 03 nov. 2018.
- ASSIS, Machado. O menino é o pai do homem. In: ASSIS, Machado. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. 20. ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 32.
- AZEVEDO, Álvares de. **Lira dos Vinte Anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 152
- AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. Os estudos literários hoje. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BANDEIRA, Manuel. **Poesia Completa e Prosa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974.

BARBOSA, Ruy. Estatística e situação do ensino popular. *In*: BARBOSA, Ruy. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

BARBOSA, Ruy. Despesas com o ensino publico: sua incomparável fecundidade. *In*: BARBOSA, Ruy. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. p. 36-53.

BARRETO. Lima. Pela “seção livre”. *In*: BARRETO. Lima. **Os Bruzundangas**. São Paulo: Ática, 2004. p. 490.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da república**: de 1930 a 1960. São Paulo: Alfa-Omega, 1976. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/1743820/leoncio-basbaum---historia-sincera-da-republica--1930-a-1960>. Acesso em: 25 maio 2018.

BASTOS, Maria Helena Camaro. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camaro (org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011. p. 114-119.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. A poesia “lírica” de Anchieta. **Via Atlântica**, n. 2, p. 129-143, 21 jun. 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/48739>. Acesso em: 26 jul. 2018.

BRANDÃO, Adelino. **A primeira edição de Os Sertões**: o que ainda não se sabe. *Jornal da UBE*, n. 101, p. 8, dezembro 2002.

BRASIL. **Anuário estatístico do Brasil, 1964**. Ano XXV. Rio de Janeiro, 1964.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil, 1963**. Ano XXIV. Rio de Janeiro. 1963.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil 1962**. Ano XXIII. Rio de Janeiro, 1962.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil 1961**. Ano XXII. Rio de Janeiro, 1961.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil 1952**. Ano XIII. Rio de Janeiro, 1953.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil 1950**. Ano XI. Rio de Janeiro, 1951.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil 1948**. Ano IX. Rio de Janeiro, 1949.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil 1946**. Ano VII. Rio de Janeiro, 1947.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil 1941**. Ano VI, 1941-1945. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil de 1937**. Ano III. Rio de Janeiro, 1937. p. 556.

BRASIL. **Anuário estatístico do Brasil de 1936**. Ano II. Rio de Janeiro, 1936. p. 43.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 abril 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acessado em: 12 fev. 2018.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1967]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 08 fev. 2018.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1946]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acessado em: 30 jan. 2018.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1937]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1934]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1824]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.529**, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro [1946]. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 28 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Dispõe sobre Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: [1942]. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: [1931]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: [1931]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A**, de 13 de janeiro de 1925. Dispõe sobre a difusão do ensino primário, a organização do Departamento Nacional do Ensino e a reforma do ensino secundário e superior. Rio de Janeiro: [1925]. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104707/1925_Decreto%2016782A_13%20de%20janeiro.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 11530**, de 18 de março de 1915. Dispõe sobre a reorganização do ensino secundário e superior da República. Rio de Janeiro: [1915]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8659**, de 5 de abril de 1911. Dispõe sobre a aprovação da lei Orgânica do ensino superior e do Fundamental da República. Rio de Janeiro: [1911]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 3890**, de 1 de janeiro de 1901. Dispõe sobre a aprovação do código dos Institutos Oficiais de ensino superior e secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios do Interior. Rio de Janeiro: [1901]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 3914**, de 23 de janeiro de 1901. Dispõe sobre a regulamentação do ginásio nacional. Rio de Janeiro: [1901]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-23-janeiro-1901-503356-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 981**, de 08 de novembro de 1890. Dispõe sobre a regulamentação da instrução primária e secundária do Distrito Federal. Rio de Janeiro: [1890]. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=390417&id=14443427&idBinario=15629621&mime=application/rtf>. Acessado em: 09 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7247**, de 19 de abril de 1879. Dispõe sobre a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro: [1879]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 1331-A**, de 17 de fevereiro de 1854. Dispõe sobre a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte. Rio de Janeiro: [1854]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BRASIL. INEP. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Resultados e resumos**. 2017-2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Brasília: DF, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 23 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Coleção de Leis do Brasil. 1996, Página 6544. Vol. 12 (Publicação Original).

BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 16**, de 12 de agosto de 1834. Dispõe sobre alterações e adições na Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro: [1834]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 17 nov. 2017.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Dispõe sobre a “criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Rio de Janeiro: 1827. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. INE: Instituto Nacional de Estatística. Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento de 1920**. v. 4. População. Rio de Janeiro, 1929.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens códigos e suas tecnologias. Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultado do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB 2017)**. Brasília: DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da educação básica**. Evidências da edição 2107. Brasília: DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha sobre o novo ensino médio**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39691>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. **Recenciamento do Brasil em 1872**. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, 1874. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento_do_Brazil_1872/Imperio%20do%20Brazil%201872.pdf. Acesso em 27 fev. 2018.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BYRON, George Gordon. **Byron e Keats: entreversos**. Tradução: Augusto de Campos. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2009. p. 20-21.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudo de teoria e história literária**. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CARDOSO, Fernando Henrique et. al. **O Brasil monárquico**. v. 2. Dispersão e unidade. Rio de Janeiro: BERTRAND BRASIL, 2002. p. 299-300.

CASTANHO, Sérgio. O império e as correntes do mar histórico. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. (org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 113-142.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2002.

CONY, Carlos Heitor. **O ato e o fato: o som e a fúria do que se viu no Golpe de 1964**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014. p. 32.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 7. ed. revisada e atualizada. São Paulo: Global, 2004. v. 5.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma rivadávia. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DELANEZE, Taís. **As reformas educacionais de Benjamim Constant (1890- 1891) e Francisco Campos (1930-1932):** o projeto educacional das elites republicanas. 2007. Dissertação (mestrado em Educação), UFSCar, São Carlos, 2007.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.

DIAS, Gonçalves. **Primeiros Cantos**. São Paulo: Agir, 1969. p. 9.

DICI. Dicionário *online* de português. Significado da palavra fava. 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fava/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS. Significado dos nomes. **Fabiano**. 2008. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/fabiano/>. Acesso em: 20 out. 2018.

DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS. Significado dos nomes. **Vitória**. 2008. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/busca.php?q=vitoria>. Acesso em: 20 out. 2018.

DÓRIA, João. Hoje apresentamos o Programa NOVOTEC, ação em parceria com o Centro Paula Souza para dar oportunidade aos alunos do ensino médio cursarem ao mesmo tempo o ensino técnico profissionalizante de alta qualidade e saírem com dois diplomas. 1 mar. 2019. @jdoriajr. Disponível em: <https://twitter.com/jdoriajr>. Acesso em: 1 mar. 2019.

EAGLETON, Terry. Fenomenologia, hermenêutica, teoria da recepção. *In*: EAGLETON, Terry. **Teoria da recepção: uma introdução**. 6. ed. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 83-136.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. 3. ed. Tradução de MF. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. 2. reimpressão. São Paulo: editora da USP. 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011. p. 705 e 726.

FISH, Stanley. **Is There a Text in This Class?** The Authority of Interpretive Communities. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1980. p.11.

FONSECA, Fernando Taveira da. Scientiae thesaurus mirabilis: estudantes de origem brasileira na Universidade de Coimbra (16901-1850). Revista Portuguesa de História. T. XXXXIII, 1999. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/144018247.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48 ed. São Paulo: Global, 2003. p. 199-2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: característica e problemas**. Campinas: Educação e Sociedade, v. 31. n. 113. p. 1355-1379, out. Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2017.

GIMENES, Alessandra Maria Moreira; REZENDE, Neide Luzia de. **A educação e a escola: princípios de formação em três contos de Machado de Assis**. *Machado Assis Linha*, Ago 2016, vol.9, no.18, p.101-115.

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

GOMES, Maria Lúcia Santos Daflon. **Identidades refletidas: um estudo sobre a imagem da literatura brasileira construída por tradução**. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, PUC, Rio de Janeiro, 2005.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. Série princípios, 2. São Paulo: Editora Ática, 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra. A crise da formação e do exercício. In: GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 15-33.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. 3. ed., 1. reimpressão, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

ILHASITES. **ruivosmania**. © Ruivos Mania. Disponível em: <http://www.ruivosmania.com.br/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

INAF BRASIL 2018. Resultados Preliminares. 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

INFANTE, Ulisses. A literatura jesuítica: José de Anchieta. In: INFANTE, Ulisses. **Textos: literaturas e escritas**. Volume único. São Paulo: Scipione, 2005, p. 138.

INFORMAL, Dicionário de português gratuito para internet. 2006. **Fabiano**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/fabiano/>. Acesso 20 jun. 2019.

INOCENTI, Reginaldo. **Literatura, Leitor e mass media: Um estudo sobre a recepção de A Metamorfose, de Franz Kafka**. 2015. Dissertação (mestrado em letras). Faculdade de Letras. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2015.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. *In*: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 105-118.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. 1. ed. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: editora 34. 1996. 2 v.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellarolli. São Paulo: Ática. 1994. p. 15.

JORNAL DOS DEBATES POLÍTICOS E LITERÁRIOS. **Educação Pública**, 2. ed. 1837, p. 6. Texto original. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=702439&pesq=instruc%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 jun. 2018.

JORNAL DOS DEBATES POLÍTICOS E LITERÁRIOS. Consideração sobre o ensino público. Necessidade de um lyceo 9. ed. 1837, p. 34. Texto original. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=702439&PagFis=33&Pesq=instru%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 21 jun. 2018.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Silvana Fernandes. **A educação escolar na primeira república: a perspectiva de Lima Barreto**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_100.html. Acesso em: 23 mar. de 2018.

LUCCHESI, Rafael. **A escola precisa dialogar com o mundo do trabalho**. *In*: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018. São Paulo: Moderna, 2018, p. 99.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O Projeto de Rui Barbosa: o papel da Educação na modernização da sociedade**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAIA, Dhiego. Bolsonaro propõe reduzir verba para cursos de sociologia e filosofia no país. Folha de São Paulo, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/bolsonaro-propoe-reduzir-verba-para-cursos-de-sociologia-e-filosofia-no-pais.shtml>. Acesso em: 25 jun. 2019.

MANDEVILLE, B. **La fabula de lãs abejas o los vícios provados hacen la prosperidad pública**. México: Fondo de Cultura Económica. 1982.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática. São Paulo: v. 26-27, 1990-1991, p. 149-158.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Mara Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25

MARTINS, Maria Antonieta Meneghini. Estudo da evolução do ensino secundário no Brasil e no estado do Parana com ênfase na disciplina de matemática. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1984.

MATOS, Gregório de. **Antologia poética**. Walmir Ayala (org.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. p 10.

MOISÉS, Leila Perrone. A Criação do Texto Literário. In: MOISÉS, Leila Perrone. **Flores na escrivantina**. São Paulo: Cia das Letras, 1990. p. 100 -110.

MOISÉS, Leila Perrone. **Literatura para todos**. Revista Literatura e sociedade. São Paulo. n. 9. p. 16-29. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/lis/issue/view/1488>. Acesso em 23 jul. 2015.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882**. Cadernos de História da Educação – v. 12, n. 1. jan./jun. 2013. p. 277-294.

MELLO, Marisa S. **Breve história da consagração literária de Graciliano Ramos: A recepção de Vidas Secas**. Revista Língua & Literatura. Frederico Westphalen. v. 14. n. 22. p. 36-69. ago. 2012.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro Didático e Formação do Professor são incompatíveis?** In: SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2009. São Paulo: PUC. p. 89-94. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em: 27 maio 2018.

NASCIMENTO E SILVA, Luis Gonzaga. Fundamentos para uma política educacional brasileira. In: IPES. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NELSON, Piletti. **História da educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

NUNES, Clarice. **O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos.** Revista Brasileira de Educação. n. 14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

OLIVEIRA, André Jorge de. GALILEU. **Todas as pessoas com olhos azuis descendem de um único ser humano.** Revista Galileu. c2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Biologia/noticia/2015/02/todas-pessoas-com-olhos-azuis-descendem-de-um-unico-ser-humano.html>. Acesso em: 23 jan. 2019.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella; REZENDE, Neide Luzia. **Aula de Literatura no Ensino médio: escombros do texto ou leitura literária?** Revista Todas as Letras, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 13-24, ago/dez. 2015.

PALMA FILHO, João Cardoso. A república e a educação no Brasil: primeira república (1889-1930). *In: Caderno de formação: Formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento.* Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. p. 71-84.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas.** *In: Caderno de formação: Formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento.* Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. p. 85-102.

PASSARELLI, Hugo. Universidade para todos não existe. Jornal Valor Econômico. 28 jan. 2019. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/6088241/universidade-para-todos-nao-existe?fbclid=IwAR0BZvourU553VUQrw33Qxvbfk8goZXstMooJobcfsHqex7uB9g4J8l2Xjg>. Acesso em 20 mar. 2019.

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PORTUGAL. **Carta Régia de 6 de novembro de 1772.** Lisboa, 1772. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-6-11-1772.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Reforma pombalina: reflexos na educação brasileira.** Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Campina Grande Natal: UEPB/UFRN, 2007.

QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze.** 23. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1977.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas.** 133. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

RAVAZZOLLI, Simone. **Câmara abre consulta pública para texto sobre reforma do ensino médio.** Câmara Notícias. 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/519248-CAMARA-ABRE-CONSULTA-PUBLICA-PARA-TEXTO-SOBRE-REFORMA-DO-ENSINO-MEDIO.html>. Acesso em: 18 dez. 2017.

REA, L. M.; PARKER, R. A. **Metodologia de Pesquisa: do planejamento à execução.** Trad. Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: pioneira, 2000.

REIS, Roberto. Cânon. *In*: JOBIM, José Luis (org.). **Palavras da crítica. Tendências e conceitos no estudo da literatura**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 65-92.

RIBEIRO, Darcy. **A Lei de Diretrizes e Bases**: Depoimento e Debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases (2- Parte). *In*: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v.1, n.1, (jul. 1944) - Brasília: o Instituto, 1944. p. 323-360.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. **O ensino elementar no Decreto Leônício de Carvalho**: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. **31 de março de 1964**: é patriótico recordar e necessário recordar essa data. Disponível em:
<https://ep00.epimg.net/descargables/2018/11/23/e251fbb6599dafc8608da2eabfa865da.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1985.

RUIZ, Gabriel Nuñez; SOUZA, Renata Junqueira A educação literária na Europa e na América Latina: as histórias da literatura. *In*: GATTI, B. A. et al. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 181-196.

SALDAÑA, Paulo. **Quase 50% dos professores não têm formação na matéria que ensinam**. Folha de São Paulo, 23 jan. 2107. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtml>. Acesso em: 17 maio 2018.

SANTOS, Rinaldo dos. O golpe de 1954: uma chuva de dinheiro para o nordeste. *In*: SANTOS, Rinaldo dos. **Os sertaniadas 1900 a 2015**: 500 anos de hipocrisia na história do Brasil. 1. ed. Porto Alegre: Revolução e-book, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Boletim SARESP 2008 a 2018. Disponível em:
<http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saresp.html>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SÃO PAULO. Governo de São Paulo lança o programa “Inova Educação”. SP notícias. Disponível em:
<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-lanca-o-inova-educacao/>. Acesso em: 13 jun. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE 1**, de 17 jan. 2019. Dispõe sobre a Prioridade de Atendimento aos Alunos, por docentes designados e atuando em programas/projetos da pasta, nas unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/1_19.HTM?Time=05/02/2019%2012:02:45. Acesso em: 21 abr. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE 71**, de 22 nov. 2018. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Diário Oficial, Poder Executivo. Seção I. 23 nov. 2018. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/DO/GatewayPDF.aspx?link=/2018/executivo%20secao%20i/novembro/23/pag_0036_0e7f28499f98fde5eae990a68a7c3a17.pdf. Acesso em: 21 fev. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Secretaria da educação. 2. ed. São Paulo: SE, 2012. p. 9-45.

SÃO PAULO. Secretaria da educação. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo: caderno do professor – língua portuguesa: ensino médio, 3ª série**. Secretaria da educação. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da educação. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo: caderno do professor – língua portuguesa: ensino médio, 2º ano**. Secretaria da educação. São Paulo: SE, 2014. p. 11.

SÃO PAULO. Secretaria da educação. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo: caderno do aluno – língua portuguesa: ensino fundamental, 6º ano**. Secretaria da educação. São Paulo: SE, 2014. p. 32-34.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. **Crianças e escolas na passagem do Império para a República**. Revista brasileira de História. v.19. n.37. São Paulo, set. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004. Acesso em 25 ago. 2018.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira**. HISTEDBR (1986-2006), Faculdade de Educação – UNICAMP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html/. Acesso em: 05 jan. 2018.

SILVA, Silvio Pereira 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, São Paulo, 2015.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SNEL (Sindicato Nacional dos Editores e Livros); CBL (Câmara brasileira do livro); FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas econômicas). **Pesquisa produção e vendas do setor editorial brasileiro ano-base 2018**. Disponível em: <https://snel.org.br/wp/wp->

content/uploads/2019/04/Apresentacao_pesquisa_ano_base_2018_imprensa.pdf. Acesso em 4 jun. 2019.

SNEL (Sindicato nacional dos editores de livros); CBL (Câmara brasileira do livro); FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas econômicas). **Produção e vendas do setor editorial brasileiro ano-base 2017**. Disponível em: <https://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2018/05/APRESENTA%C3%87%C3%83O-Pesquisa-Fipe-ano-base-2017.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2007. Série Princípios 166.

TEDESCO, Juan Carlos. O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Tradução: Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998.

TERRA. **ruivos**: curiosidade, origem, genética, extinção e mais. c2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/voce-sabia/ser-ruivo-vc-sabia/>. Acesso em 20 jan. 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TORKANIA, Mariana. **Quase 40% dos professores no Brasil não têm formação adequada**. Agência Brasil. Educação. Brasília, 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada>. Acesso em: 22 set. 2018.

VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. **Relatorio da repartição dos negócios do império**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1838. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720968&PagFis=3439&Pesq=1938>. Acesso em: 23 jun. 2018.

VIEIRA, António. **Sermão do Bom Ladrão**. Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000025pdf.pdf>. Acessado em: 18 jun. 2018.

VIEIRA, Alice. **Formação de leitores de literatura na escola brasileira**: caminhadas e labirintos. Caderno de Pesquisa. [online]. 2008, vol.38, n.134, pp.441-458. ISSN 0100-1574. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 abr. 2017.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: perspectiva para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

APÊNDICE A - Instrumento de pesquisa um



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Campus de São José do Rio Preto

PESQUISA DE DOUTORADO
 VIDAS SECAS: A INTERPRETAÇÃO NÃO BASTA

INSTRUMENTO DE PESQUISA UM

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE PENÁPOLIS

1. Atualmente, conceituar literatura é uma tarefa muito complexa e demanda análises profundas e múltiplas por parte de estudiosos do assunto. Nesse sentido, não faremos menção a nenhuma definição pré-estabelecida para o termo sob o risco de limitarmos demais nossas considerações. Contudo, solicitamos que você teça considerações sob sua relação com a literatura, isto é, como você a “vê” no seu dia a dia e no cotidiano da sala de aula.
2. Ao trabalhar com o texto literário em sala de aula (romances, crônicas, contos, poemas), você parte de uma análise pessoal ou busca análises em materiais didáticos, ou em outros suportes, para subsidiar seu trabalho? Comente sua resposta.
3. Como você se organiza para trabalhar com os textos literários indicados nos materiais didáticos? Você apresenta outros textos fora os preconizados nesses materiais?
4. Em 2008, a SEE/SP propôs um currículo básico para as escolas da rede estadual de ensino o qual tenciona promover o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao enfrentamento dos desafios sociais e culturais presentes no atual contexto sócio-histórico. Nesse mesmo documento, a literatura é tida como uma atividade atrelada à prática social da qual não pode ser desvinculada. Do seu ponto de vista, como a literatura pode contribuir para a efetivação das diretrizes estabelecidas pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo - enfrentamento dos desafios sociais e culturais presentes no atual contexto histórico.
5. O currículo oficial do Estado de São Paulo enfatiza a importância da competência leitora no mundo atual, incluindo, aí, a do texto literário. Quais são, hoje, os desafios enfrentados à promoção da leitura literária na escola pública?
6. O texto literário é parte integrante da vida escolar dos alunos da Educação Básica e está associado, dentre outras coisas, à tomada de consciência sobre o mundo. Nesse sentido, mais do que objeto de conhecimento, a literatura é um meio para o próprio conhecimento. Você concorda com essa afirmativa? Comente.
7. Para que o aluno se desenvolva enquanto leitor autônomo e com preferências literárias, a centralidade das aulas de literatura deve ser o próprio texto literário. Por isso, além das indicações do professor, o aluno pode e precisa fazer escolhas. Nesse sentido, você “permite” que seus alunos selecionem textos literários para serem discutidos em sala de aula, garantindo a construção coletiva dos possíveis significados? Quais textos literários os alunos mais trazem para a escola. Explique como desenvolve essa metodologia?
8. Durante a aula, seu aluno participa do processo de construção de sentido, isto é, ele estabelece um significado pessoal para o texto literário, ou a análise foca as questões do material didático? Como mediar, na sala de aula, pontos de vista conflituosos?

9. Uma das angústias dos professores da Educação Básica está no fato de “os alunos não gostarem de ler os textos literários indicados pela escola”. Você concorda com essa afirmativa? Por que, no seu ponto de vista, isso ocorre?
10. Você acredita que o caderno do aluno e do professor, materiais disponibilizados pelo Governo do Estado de São Paulo em apoio ao Currículo Oficial, são suficientes para o trabalho com a literatura? Justifique sua resposta.
11. Nos dias, você ministrou uma aula em que trabalhou o romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Quais eram seus objetivos e como você planejou essa aula? A temática do romance foi trabalhada em parceria com outros professores? Você solicitou a seus alunos a leitura do romance *Vidas secas*?
12. O que você acredita ter ensinado para os alunos com essa aula de literatura?
13. Há quanto tempo você leu o romance *Vidas secas* por completo?
14. Em qual momento do 3º ano do Ensino Médio você trabalha com o romance *Vidas seca*? Comente.
15. Na sua opinião, por que se ensina literatura na escola? Comente.

Identificação (opcional):

APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa dois



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Campus de São José do Rio Preto

PESQUISA DE DOUTORADO
 VIDAS SECAS: A INTERPRETAÇÃO NÃO BASTA

INSTRUMENTO DE PESQUISA DOIS

PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS PROFESSORES
 DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE PENÁPOLIS

Foco da observação.	Observações
1. Escola	
2. Professor	
3. Número de alunos presentes	
4. Turno	
5. Alunos com NEE	
6. Data	
7. Temática da aula	
8. Material utilizado para o desenvolvimento da temática.	
9. Metodologia utilizada	
10. A metodologia utilizada permitiu uma participação ativa dos alunos no processo de construção de sentido textual?	
11. Quantas aulas foram usadas para o estudo da temática?	
12. Houve debates a respeito do texto, permitindo que os alunos expusessem seus pontos de vista sobre a obra e a temática?	
13. O professor considerou os pontos de vistas dos alunos, aceitando ou intervindo de modo a conduzir a situação de aprendizagem a um patamar de fruição estética?	
14. O professor estabeleceu diálogo, lançou questões e incentivou os alunos a se manifestarem, dando oportunidades de fala a todos?	
15. Os alunos participaram da aula, apresentando pontos de vista e promovendo debates?	
16. Quais foram os pontos de vista dos alunos?	
17. O professor apresentou um ponto de vista particular sobre o romance?	
18. Como a atividade foi finalizada?	
19. Condições gerais da sala de aula	

APÊNDICE C – Instrumento de pesquisa três



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Campus de São José do Rio Preto

PESQUISA DE DOUTORADO
 VIDAS SECAS: A INTERPRETAÇÃO NÃO BASTA

INSTRUMENTO DE PESQUISA TRÊS

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA A ENTREVISTA COM PROFESSORES DE
 LITERATURA DO ENSINO SUPERIOR
 DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE PENÁPOLIS

1. A leitura do texto literário, dentro de uma dimensão dialógica em que se considera o texto como algo inacabado, exige um leitor apto, ou pelo menos disponível, para lidar com o abstrato, com a ambiguidade, com a polissemia, com a experimentação e com a atualização do texto a partir do contexto de recepção. De acordo com Iser (1996), isso só é possível porque o texto possui vazios os quais devem ser preenchidos pelo leitor no ato da leitura. Para o trabalho com a literatura, essa proposição considera que o professor não se constitui como alguém que apenas domina certo saber literário, isto é, o trabalho sistematizado nas academias, mas como alguém que se torna, ele próprio, produtor de conhecimento. Nesse sentido, os professores de Língua Portuguesa ao saírem da universidade estão preparados para mediar, na educação básica, uma situação de aprendizagem com o texto literário em uma perspectiva dialógica por meio da qual se privilegie a fruição estética dos alunos? Esses professores estão preparados para administrar as várias perspectivas de análise que possam surgir?
2. O trabalho com o texto literário na Educação Básica não deve se efetivar apenas pela análise de sua estrutura ou por meio de um processo hermenêutico fechado em si mesmo uma vez que a literatura se afirma como prática social. Por isso, as aulas de literatura devem desvelar o universo contido na obra, explorando uma dimensão dos estudos literários ainda hoje pouco investigada nas escolas, isto é, a dimensão da fruição estética. Nessa linha de pesquisa, o exame do texto literário parte do pressuposto de que o aluno é peça fundamental para a construção do sentido, funcionando, a mediação do professor, como um gatilho para despertar essa fruição. Por isso, a importância da formação desse profissional, sobretudo no âmbito da pesquisa literária. Do seu ponto de vista, os estudos literários desenvolvidos atualmente na academia instrumentalizam os futuros professores para uma valoração “pessoal” do texto, possibilitando que estes auxiliem os alunos da EB a dialogarem com a obra literária a partir das próprias representações de mundo, ou, via de regra, na Educação Básica os professores replicam as análises “oficiais” recebida na graduação, priorizando os textos exigidos nos vestibulares e ou listados nos materiais didáticos?
3. O Currículo Oficial do Estado de São Paulo abre caminho para que o estudo do texto literário se torne um pouco mais flexível ao considerar que a literatura é mais do que uma lista de autores, obras e períodos literários. Essa estrutura menos ortodoxa oferece ao professor a possibilidade de trabalhar o texto literário a partir do contexto de recepção, dando certa autonomia para que ele, como leitor privilegiado e conhecedor da teoria literária, possa ser capaz de atuar, na EB, como um mediador mais experiente. Assim, suas escolhas podem ampliar ou reduzir as possibilidades “interpretativas” dos seus próprios alunos. Na sua opinião, os egressos dos cursos de Letras, na prática, têm essa autonomia, ou seja, eles se propõem a desenvolver um trabalho com o texto literário desvinculando-o do seu contexto de produção?
4. Embora o Currículo Oficial de São Paulo proponha um trabalho com a literatura menos sistematizado, as atividades presentes no material didático oferecido pela SEE de certa forma não materializam essa proposta, pois apresentam Situações de Aprendizagem muito próximas às contidas nos livros didáticos, os quais trazem atividades formatadas numa estrutura sistematizada. A que você atribui essa problemática, ou seja, na teoria se propõe uma coisa, mas na prática se faz outra?
5. De acordo com Juan Carlos Tedesco, a crise na educação não é mais uma crise só da educação, mas social. O modo de produção e consumo, atrelados às tecnologias, têm criado, em um mundo cada vez mais dinâmico, novas expectativas e novas necessidades sociais e isso, muitas vezes, tem influenciado a maneira como vemos a

escola atual e a sua capacidade em formar as futuras gerações. Já, Benjamin, em seu texto “experiência e pobreza”, nos diz que o crescimento desenfreado e o ritmo acelerado das cidades e do trabalho impõem aos homens uma experiência cada vez mais fugaz o que, em certo sentido, depauperou a experiência humana. Nesse contexto, você acredita que a crise pela qual passa a literatura na Educação Básica pode ser um reflexo, também, dessa crise social e dessa “falta” de experiência acumulada, tão necessária à interação com o texto literário?

6. Sabemos que a relação dialógica com a obra literária pede um leitor que consiga “interagir”, segundo Umberto Eco, com a intencionalidade do texto. Porém, para que essa interação aconteça, o leitor precisa de representações de mundo que lhe possibilite preencher as lacunas textuais do texto que se tem em mãos. Considerando esse pressuposto, como é possível, no mundo contemporâneo, trabalhar com o literário na Educação Básica, levando o aluno a construir um sentido para o texto a partir das próprias representações de mundo?

7. Ao entrelaçar as experiências individuais dos leitores ao universo contido no texto, a literatura pode modificar ou confirmar o modo como vemos o mundo e é justamente nesse sentido que se torna fundamental pensar no efeito que o texto provoca no leitor para que a literatura não se perca em meio ao emaranhado de teorias que buscam dissecá-la. Para a literatura, a interpretação não basta, há de se pensar, também, na experiência estética desencadeada por essa interpretação. Pensando nisso, como a disciplina que você ministra no curso de graduação tem contribuído para despertar nos graduandos o efeito estético?

8. Na educação básica, o professor de LP precisa dividir suas aulas entre a gramática, a leitura, a produção de textos e a literatura. Afora toda a superficialidade com que esses “conteúdos” são desenvolvidos em sala de aula, o trabalho do professor com o texto literário é norteado, na maioria das vezes, por material didático, cujo alcance limita-se ao estudo de fragmentos textuais. Para a senhora, é possível falar em experiência estética a partir de um fragmento textual ou devemos considerar a obra como um todo para termos tal experiência?

9. Para Ruiz e Souza (2013, p. 183), “O discurso sobre o ensino da literatura foi se apropriando do discurso teórico da literatura, das opiniões dos críticos e das concepções ideológicas sobre literatura”. Em sua opinião, qual a importância desse discurso teórico sobre literatura para o graduando em Letras e para o aluno da EB?

10. A LDB 9394/96 orienta os sistemas de ensino, em seu Capítulo V, Título VI, Artigo 62, parágrafo 8º, que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Nesse contexto, a Universidade tem elaborado seus currículos de formação de professores observando as orientações legais, isto é, a Universidade olha para o currículo da Educação Básica no processo de construção do próprio currículo?

11. “A literatura, como disciplina escolar e universitária, parece ameaçada a desaparecer. Há vinte e cinco anos, em seu último curso no Collège de France, Roland Barthes já dava como certo que a ‘literatura’ estava se tornando algo ‘arcaico’: ‘A literatura, como Força Ativa, Mito vivo, está não em crise (fórmula fácil demais), mas talvez em vias de morrer’. E um dos ‘sinais de desuso’ apontados por Barthes era o desprestígio de seu ensino: ‘Seria necessário, antes de qualquer coisa, fazer um balanço sério acerca do ensino da literatura’”. (MOISÉS, 2006, p. 16-29). Como você faria, hoje, esse balanço sobre o “ensino” da literatura tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica?

12. Outras considerações do entrevistado.

APÊNDICE D – Instrumento de pesquisa quatro



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de São José do Rio Preto

PESQUISA DE DOUTORADO
VIDAS SECAS: A INTERPRETAÇÃO NÃO BASTA

INSTRUMENTO DE PESQUISA QUATRO

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE PENÁPOLIS

1. Seu professor de Língua Portuguesa ministrou uma aula em que foi trabalhado o romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Para o estudo em sala de aula, você leu:
 O romance inteiro.
 Apenas partes do romance.
 Apenas um resumo.
 Não fiz nenhuma leitura prévia.
2. O que você aprendeu nessa aula?
3. O que a leitura desse romance despertou em você? Comente sua resposta.
4. A leitura do romance modificou e ou confirmou seu modo de encarar a vida? Comente.
5. Para você, qual a mensagem que o romance procurou passar? Comente.
6. Na sua opinião, por que se ensina literatura na escola?

APÊNDICE E – Instrumento para observação das aulas de Ana



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Campus de São José do Rio Preto

PESQUISA DE DOUTORADO
 VIDAS SECAS: A INTERPRETAÇÃO NÃO BASTA

INSTRUMENTO DE PESQUISA DOIS

PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS PROFESSORES
 DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Foco da observação.	Observações
1. Escola	xxxxxx
2. Professor	Ana
3. Número de alunos presentes	17(14/11/2017) – 19 (16/11/2017) – 21 (20/11/2017)
4. Turno	Manhã
5. Alunos com NEE	Não
6. Data	14/11/2017 – 16/11/2017 – 17/11/2017 – 20/11/2017
7. Temática da aula	Análise das obras Vidas secas e Morte e Vida Severina.
8. Material utilizado para o desenvolvimento da temática.	Livro didático para leitura de fragmentos das obras. (páginas 135 e 344). Resumo na lousa.
9. Metodologia utilizada	<p>Na primeira aula, a professora iniciou as atividades questionando os alunos sobre como deveria ser feita a análise de obras literárias. Em seguida passou um resumo na lousa sobre as duas obras, lendo-o e explicando-o na sequência.</p> <p>Na segunda aula, a professora passou mais um pequeno resumo, explicou e pediu que os alunos abrissem o livro nas páginas indicadas, solicitando que cada um lesse um parágrafo dos fragmentos das obras Vidas secas e Morte e Vida Severina. (leitura compartilhada) – a professora leu o primeiro parágrafo e os alunos continuaram. Enquanto liam, a professora ia fazendo comentários pontuais. Aula expositiva, somente a docente falava a respeito das obras.</p>
10. A metodologia utilizada permitiu uma participação ativa dos alunos no processo de construção de sentido textual?	<p>Não.</p> <p>1ª aula: não houve discussão do texto, apenas explicação do resumo que estava na lousa.</p> <p>2ª aula: novamente não houve discussão do texto. A professora passou mais um resumo e em seguida leram fragmentos dos textos presentes no LD. Não houve participação ativa dos alunos na construção de um sentido textual, apenas algumas intervenções pontuais durante a leitura dos fragmentos.</p> <p>3ª aula: a professora retomou o conteúdo, pois alguns alunos faltaram nas aulas anteriores.</p> <p>Nas seis aulas a metodologia usada não permitiu a participação dos alunos, os quais apenas absorveram o discurso da professora de modo passivo. Apenas alguns alunos fizeram alguma consideração, mas em relação à explicação da própria docente.</p>
11. Quantas aulas foram usadas para o estudo da temática?	

6 aulas de 50 minutos cada. (aulas entrecortadas)
<p>12. Houve debates a respeito do texto, permitindo que os alunos expusessem seus pontos de vista sobre a obra e a temática?</p> <p>Não houve debates, apenas leitura dos fragmentos e explicação da professora, a qual seguia um roteiro preestabelecido.</p>
<p>13. O professor considerou os pontos de vistas dos alunos, aceitando ou intervindo de modo a conduzir a situação de aprendizagem a um patamar de fruição estética?</p> <p>Os alunos não apresentaram pontos de vistas específicos para a obra. Apenas liam os fragmentos textuais, enquanto a professora explicava-os.</p>
<p>14. O professor estabeleceu diálogo, lançou questões e incentivou os alunos a se manifestarem, dando oportunidades de fala a todos?</p> <p>A professora até deu oportunidade de fala aos alunos, mas eles ou não se manifestavam ou o fazia apenas sobre os fragmentos lidos.</p>
<p>15. Os alunos participaram da aula, apresentando pontos de vista e promovendo debates?</p> <p>Não. Como a aula gerou em torno do estudo do resumo da lousa e da leitura de fragmentos das obras, os alunos não desenvolveram um ponto de vista sobre o tema.</p>
<p>16. Quais foram os pontos de vista dos alunos?</p> <p>Os alunos não apresentaram pontos de vistas específicos.</p>
<p>17. O professor apresentou um ponto de vista particular sobre o romance?</p> <p>Não. O professor se ateu ao resumo e à leitura dos fragmentos textuais presentes no LD.</p>
<p>18. Como a atividade foi finalizada?</p> <p>Com a resolução de exercícios presentes no LD</p>
<p>19. Condições gerais da sala de aula</p> <p>Enquanto a professora passava o resumo na lousa, os alunos copiavam com alguma conversa paralela. Durante a explicação, permaneciam em silêncio. Alguns alunos, na segunda aula, se debruçaram sobre a carteira e outros não prestaram muita atenção ao que a professora falava. Durante a aula outros assuntos são inseridos.</p>
<p>20. Observações gerais</p> <p>De acordo com a professora, analisar uma obra é mais do que buscar um resumo na internet. Para ela “análise” é explorar um ponto de vista. Ainda para a professora, deve ser feita a análise do autor; tempo; espaço; linguagem. Estudar, por exemplo, porque <i>Vidas secas</i> possui capítulos independentes. Uma aluna disse que o romance é muito extenso. Antes dessa aula, a professora disse ter lido e discutido os fragmentos do romance <i>Vidas secas</i> presentes no caderno do aluno 3º ano.</p>
<p>21. Resumo passado na lousa</p> <p>http://valiteratura.blogspot.com.br/2011/01/analise-comparativa-entre-morte-vida.html 1ª e 2ª aula: Análise das obras “<i>Vidas secas</i>” e “<i>Morte e Vida Severina</i>”</p>

Resumo passado na lousa

- As duas obras estão associadas ao Modernismo.
- Graciliano Ramos com “Vidas secas” insere-se na contextualização dos anos 30, fazendo um retrato real e cruel das relações sociais. Já o autor João Cabral de Melo Neto com “Morte e vida severina”, poeta da geração de 45, apresenta uma poesia objetiva e sensacionalista.
- Estrutura: “Vidas secas” tem uma linguagem objetiva e direta. Frases curtas e discurso indireto livre. “Morte e vida severina” é mais “musicalizada” e caracteriza o clima, o lugar e as personagens com o uso de adjetivos.
- Foco Narrativo: “Vidas secas”: o narrador não quer identificar-se com o personagem. Possui narrador em 3ª pessoa. Já em “Morte e vida severina” é narrada em 1ª pessoa pelo personagem Severino.
- Título: Em “Vidas secas”, o sentido da vida ou os porquês de tantas desgraças são os temas pelos quais tudo se desenrola. Já em “Morte e vida severina” é porque Severino é o protagonista e nome muito comum. Ambas trazem a ideia de que a vida é severina, é seca.

Explicação da professora enquanto lia o resumo:

- As duas obras estão associadas ao Modernismo
- Preocupação com os autores e com o momento histórico.
- Como o contexto influencia na obra.
- “Vidas secas”; animalização do ser humano.
- “Morte e Vida Severina” é uma poesia.
- Explicação sobre a diferença entre os discursos direto e indireto-livre.
- Explicação do significado do nome Severino: relacionado à seca.

Durante a aula a professora diz ter usado o Caderno do aluno (SEE) apenas para ler os fragmentos dos romances.

Resumo na Lousa:

- Personagem: Personagem: Ambas as obras mostram o homem sertanejo sobrevivendo na adversidade e o homem fugindo da seca, retirante. Retratam a representação do drama do trabalhador rural. Dessa forma, Fabiano, Sinhá Vitória e os meninos, sem nome, são todos severinos.

3ª aula:

Explicação da professora

A professora pediu que os alunos fossem buscar o LD, pois alguns não o haviam levado. (mesmo a professora tendo pedido).

Em relação aos personagens, disse que não iria trabalhar personagem por personagem porque já os conheciam de aulas anteriores (quando trabalharam com o caderno do aluno.).

Resumo na lousa:

- “Morte e vida severina” tem um forte apelo social, mostrando o drama de um homem que não tem trabalho fixo e fica vagando pelo sertão, em busca de uma tarefa que nunca aparece.
- Tempo e espaço: Em ambas as obras, o ambiente é predominantemente árido. “Vidas secas” começa por uma fuga e acaba com outra. O tempo está mais voltado ao psicológico. O espaço é o sertão.
- Em “Morte e Vida Severina”, Severino sai da Paraíba em direção ao Recife. O tempo e o espaço contribuem para a denúncia social. O espaço possui um movimento de deslocamento e o grande desafio é o confronto que trava com a morte.

Explicação da professora

Em relação ao espaço-tempo de Vidas secas: elemento que não pode faltar nessa e em outras obras. O tempo psicológico mostra o psicológico da família, por isso o discurso indireto.

Em relação ao espaço de “Morte e vida severina”: a paisagem vai se tornando mais verde, mas não significa que ele não trava um confronto com a morte.

Explicação a partir da leitura dos fragmentos do romance Vidas secas presentes no Livro didático

A professora pergunta para a classe o porquê de os meninos não terem nome. (ela não se recorda do modo como são chamados – menino 1 e menino 2).

Resposta do aluno: ele não queria identificar os personagens.

Professora: será que é só por isso? (não conclui e não dá uma resposta).

A professora fala sobre algumas palavras do texto avisando que elas são típicas do sertão.

Aluna: Esse autor não fez novela? (a aluna se referia à novela televisiva). Escreveu roteiro de novela?

Professora: não me recordo. Eu não sei se algum livro dele virou minissérie. O meu problema é que eu não assisto novelas e minisséries, então não sei. A gente percebe uma zoomorfização; a cachorra, ela acaba tendo o nome de Baleia; ela tinha mais característica humana do que eles. Eles não tinham muita diferença entre eles. Era a luta pela sobrevivência.

Ao fim da leitura do fragmento:

Professora: o que vocês perceberam nesse trecho? Ele tinha parada? Ele se estabeleceu com a família? Em que trecho dá para perceber isso?

O aluno responde lendo um pedaço do fragmento.

Explicação a partir da leitura dos fragmentos do LD do romance Morte e Vida Severina.

A professora lê dois fragmentos e explica que o primeiro é o trecho inicial do texto e o segundo, o final. Comenta sobre a estrutura do poema e pergunta porque o personagem se apresenta como “Severino de Maria do finado Zacarias”.

Resposta do aluno: Porque tinha muito Severino.

Professora: é um nome muito comum. Mas por que ele era o Severino de Maria?

Aluno: por que era uma referência

Professora: E quando ele coloca aqui “cabeça grande”, o que ele quer dizer?

Alunos e professora: determina as características físicas; é um meio de mostrar as características de uma região.

4ª e 5ª aula:

Análise da obra “Morte e Vida Severina”.

Animação da obra “Vidas secas”.

A professora retomou as discussões das aulas anteriores porque alguns alunos haviam faltado.

Professora:

As obras pertencem a gerações diferentes do modernismo, mas trazem em comum o fato de fugirem da seca.

Vidas Secas: personagem principal: Fabiano, Sinhá Vitória e filho mais velho e filho mais novo (a professora corrige a denominação da aula anterior).

Por que os meninos não têm nome?

Alunos: Porque eles tinham muitos filhos; por conta das condições de vida; para não expor; porque não eram os personagens principais; porque não eram próximos.

Professora: não tem porque não tem importância na sociedade para ter nome.

Aluno: Nossa!!!

Professora: Fabiano sabe que os filhos vão passar. Interessante a história começa e termina fugindo da seca. Um ciclo. Baleia: o autor dá a entender que ela pensa. Usa o discurso indireto o que é muito difícil (o narrador utiliza para escrever o que o personagem está pensando.). O papagaio é comido pela família.

Morte e Vida Severina:

Severino: retirantes; Severino é um nome comum; mesmo mudando de emprego não melhora de vida. Nesse trecho se apresenta características comuns aos nordestinos.

Aluno: Alicate! (em referência às pernas tortas).

Professora: (não gostou da piada) Fala que nordestino é trabalhador e o autor foi feliz ao fazer uma poesia em 45, mostrando o regionalismo e faz alusão a fatos bíblicos e ao nascimento do filho do mestre Carpina ao de Jesus.

Um aluno pergunta de onde vem o nome Carpina e a professora diz que é porque seu pai era carpinteiro.

A professora retoma a obra *Vidas secas* para falar do seu Tomás da Bolandeira, invejado pela sinhá Vitória por possuir uma cama.

Continua com *Morte e Vida Severina*
Leitura e análise de um fragmento da obra.

A aula termina com uma animação sobre *Vidas secas* disponível no Youtube.

6ª aula

Resolução e correção das atividades presentes no LD.

Transcrição da aula:

... inclusive, o grupo que no bimestre passado fez trabalho relacionado à *Vidas secas*, até colocou isso. Que *Vidas secas* ...pisiu... que *Vidas secas* tem capítulos independentes. Se não... ah!, a gente oh!... presta atenção, tá difícil eu explicar com vocês conversando. Tem capítulos independentes. Então, por que esses capítulos independentes? Então, isto que a gente tem de fazer a análise. Também, tá, então eu vou fazer com vocês, vocês vão colocar no caderno por quê? Porque na segunda aula nós vamos estudar dois trechos: um trecho da obra *Vidas secas* e um trecho da obra *Morte e Vida Severina*. Nós vamos fazer a leitura e a análise desses trechos com base no que a gente vai estudar agora, tá aí, e tem um grupo que já falou né, ah! “O nosso grupo vai fazer um trabalho, apresentação de *Morte e Vida Severina*, tá?” O que de certa forma acaba ajudando, mas sempre a pesquisa tem coisa que a gente pode... lógico, usar pra complementar, tá! Sempre a gente tem que pensar isso também, então a gente faz uma análise, uma pesquisa, eu nunca posso fazer uma análise única. Tem que procurar fazer vendo vários pontos, tá. Vários pontos de vistas diferentes também. Tudo bem até aí?

A aula é interrompida. A professora conversa com uma aluna () ... redação de vocês, a dissertação? Eu estou acabando de corrigir. Se eu não conseguir entregar na quarta feira para vocês, eu vou entregar já na segunda feira, que aí eu quero devolver e fazer um fechamento, né, pra gente fazer a análise pra poder fechar essa parte. (conversas paralelas)

É isso, inclusive, tem muita gente que não gosta de pegar os livros, né, essas obras para ler porque são livros que são muito extensos, tá? Mas eu sempre falo disso pra todas as séries. Até pros sextos anos (psiu!) que a gente não deve olhar o livro, a obra, pelo tamanho, assim... grossura, espessura, quantidade de páginas, e sim pelo conteúdo dele. Então, às vezes, é um muito extenso em termos de páginas, mas a história é interessante. É isso que vocês têm que analisar. E muitas vezes acontece ao contrário, ou não acontece. Quantas vezes aqui, vocês podem já ter pego livros que eram finos, digamos assim, com poucas páginas e a escolha não foi atrativa, não foi interessante. Aí, pensa um pouquinho: o que é melhor, você ler um livro que é curto por ter poucas páginas, mas uma história não tão interessante? Eu acho que é isso que a gente tem de fazer, sabe! Não é o tamanho, não é quantidade de páginas, não!

(conversas paralelas e pausa na aula)

Retomada da aula: Professora: As duas obras estão associadas ao Modernismo, porém são de fases do modernismo diferentes. Não são? Qual era a ideia de 1922 quando surgiu o Modernismo? Qual é a ideia que existia? A ideia dos modernistas?

Aluna (inaudível)

Professora: Exatamente! Fazer aquele rompimento total. Todas as outras formas anteriores, né. Fazer algo novo. Isso em *Vidas secas* aparece isso, se não me engano, na segunda fase, né, do Modernismo. Quem escreveu *Vidas secas*:

Aluno: Eh....

Professora: Não conheceu esse autor? Não lembram?

Aluno: Graci.... Graci Graciliano Ramos?!

Professora: Sim senhora! Exatamente! Tá? Vocês acertaram! E *Morte e Vida Severina*, que nós vamos estudar agora?

Alunos: *Morte e Vida Severina*? Ah! Meu Deus!!!! João Cabral de Melo Neto?

Professora: Olhe lá, porque esse grupo sorteou João Cabral de Melo Neto, né. Então eu to sabendo. Lógico que isso vai mostrar pra gente que a abordagem, né, de um autor pro outro, claro que eles têm linguagens diferentes. Um autor nunca vai ser igual ao outro, de forma alguma, tá! Isso até pra nós que não somos escritores profissionais, se a gente pegar o mesmo tema a ser abordado cada um vai escolher uma forma diferente. Então, isso daqui é lógico que vai mostrar a diferença de gerações aqui da segunda pra terceira geração, tá! A gente tem que lembrar que *morte e Vida Severina*.... essa.... terceira geração, por volta de 1945, né, quando nós temos

aquele contexto social louco da ditadura, né, da segunda grande guerra mundial. Então tudo isso, todas essas questões históricas influenciam na obra. Isso a gente já viu anteriormente, tá?

Pausa (alunos conversam)

Professora passando resumo na lousa (psiu).

Aluno não entende o que está escrito, a professora diz que esqueceu de escrever e corrige)

Retomada da explicação

Professora: Bom! Inicialmente a gente vai... eu coloquei isso pra vocês pra gente fazer análise e a comparação entre as duas obras, mas ainda falta a gente analisar também em termos de espaço, tempo, as obras, os personagens, tá? As duas obras estão associadas ao Modernismo. Vidas secas é da segunda fase do Modernismo e Morte e Vida Severina da terceira fase do Modernismo.

Graciliano Ramos com Vidas Secas insere-se na contextualização dos anos 30...

Aluno (inaudível)

Professora: Exatamente! Fazendo um retrato social e cruel das relações sociais. Então, na obra, lembra que nós estudamos que ele... ele fala sobre uma família de retirantes, né. Ele precisava, lógico, sobreviver, ah! O problema da seca e mostra na obra muito ah... a animalização do ser humano. Porque até que ponto o ser humano, ele acaba se tornando em animal, na forma como ele age, na forma como ele é, né, na forma como ele é criado, digamos assim, pelo meio que ele vive, e dentro da própria família, né. Já o autor João Cabral de Melo Neto com Morte e Vida Severina, parte da geração de 45, apresentando uma poesia objetiva e sensacionalista. Por que poesia? Porque Morte e Vida Severina é como uma... é uma poesia, tá? A gente vai fazer a leitura de um trecho e vocês vão ver como ele montou, digamos assim, né, fez a estrutura do texto como uma forma poética.

Estrutura: Vidas secas tem uma linguagem objetiva indireta. Lembra que a gente estudou dois trechos da apostila que mostrava, né, que falava sobre Fabiano? Inclusive, um dos trechos que o papagaio que eles tinham, na verdade se torna um alimento deles porque chega uma hora que não tem mais o que comer. Então, eles, a Baleia, que é a cachorra, que acompanha eles em todo o canto, onde eles vão, e o papagaio. E o papagaio passa a ser o alimento dele, porque eles não têm recurso, não têm mais o que comer. E as frases todas são muito curtas. Naquele trecho que nós estudamos, né, na apostila. As frases nós ainda comentamos: Elas são curtas. Usa normalmente, a pontuação é bem... bem precisa também, justamente para dar essa ideia, tá, de frases curtas.

Morte e Vida Severina. é mais musicalizada. Caracteriza o clima, o lugar e os personagens com o uso de adjetivos. Então, Morte e Vida Severina, vocês vão encontrar vários trechos em que é... o autor usa adjetivos para caracterizar o lugar, os personagens. Diferente de Vidas Secas, tá? Vidas secas como é uma linguagem mais direta, então o autor não se atém a isso. E aqui, eu estava esquecendo de comentar: Discurso indireto livre. Vocês já estudaram discurso indireto livre se não me engano... eu não dei aula pra vocês, mas eu acho que pelo material, a apostila, se não me engano [está] no primeiro ano do Ensino Médio, e parece alguma coisa no segundo também. Vocês lembram o que é o discurso indireto livre?

Aluno: Não.

Professora: Discurso direto vocês sabem o que é, né? O que é discurso direto? Discurso direto é quando eu tenho a fala da pessoa introduzida exatamente como ela diz. Então, tem travessão... ou essa fala pode vir entre aspas.

O discurso indireto é quando eu tenho o...

Aluno (inaudível)

Professora: ... então quem que fala? Quem conta o que o personagem falou? O narrador, tá! E o discurso indireto livre?

Aluna: é a personagem mesmo?!

Professora: Personagem mesmo?!

Aluno (inaudível).

Professora: o discurso indireto livre é aquele que vai mostrar, né, que o narrador conhece exatamente o pensamento, o que... o que o personagem pensa, o que o personagem sente num determinado momento, tá? Então a... o discurso indireto livre, o narrador coloca dentro do que o personagem está pensando, dentro da história o que o personagem tá pensando naquele momento, o que ele tá sentindo naquele momento, tá? por isso é chamado de discurso indireto livre. É como se o narrador estivesse na pele do personagem, exatamente o que ele está passando, pensando, sentindo, tá?

O foco narrativo: são duas obras diferentes, mas que até poderia ter o mesmo foco narrativo. O foco narrativo é o narrador. Então, eu tenho narrador em primeira pessoa e narrador em terceira pessoa, porém elas também são diferentes nisso, tá?

Vidas secas o narrador ele não quer se identificar em nada com o personagem, tá! Então, ele narra... ele narra a história que se passa com Fabiano e a família dele, então, ela é toda em terceira pessoa.

Já Morte e Vida Severina é narrado em terceira pessoa. Quem narra é o protagonista, que é Severino, tá? inclusive o nome Severino, ele é assim... que é uma curiosidade, né! Vocês já pararam pra pensar no nome Severino ou Severina?

Alunos: (inaudível).

Professora: e aí entra na parte do título, tá. Em Vidas Secas a gente tem muito a... a análise, né, na obra, dos porquês, né, de tanta coisa ruim, tanta desgraça, né. O porquê que eles têm que ficar mudando, né, pra poder sobreviver. O porquê de ter que ficar deixando pra trás as coisas, pra sair, tentar sobreviver, né, dentro daquela seca toda, né. Então as... os porquê são temas nos quais tudo se desenvolve, tudo que vai acontecendo na história vai girando em torno disso.

Já em Morte e Vida Severina, esse nome, o protagonista se chama Severino, tá! E é um nome muito comum lá na região. Ambas trazem a ideia de que a vida é severina. Severina é seca, tá!

Aluna: Ah!!

Professora: Então, por isso de Vidas Secas e Morte e Vida Severina abordarem dentro desse tema, né, mostrarem, ali, pessoas que falam da questão da seca. A questão do problema da seca.

Porque que, né, na primeira obra ele tem que se mudar com a família, né. Então, aqui, a gente fez uma análise até aqui do título, tá! A gente vai fazer uma análise bem rápida, bem simples só dos personagens, sobre o tempo e o espaço que as histórias acontecem. Aí, nós vamos pegar os dois trechos do livro didático pra ver dentro dos dois trechos esses elementos aqui que nós estamos estudando.

Aluno: professora, eu posso procurar os livros?

Aluna: Professora, que página que é no livro?

Professora: No livro, só... depois eu vou passar a páginas, tá. Então... como a gente vai fazer, porque aí eu vou ter que pegar os livros.

Aluna: professora, aquele livro lá, o [?] apareceu trechos, mas não adiantou porque chegou depois.

Professora: Eh! depois que tinha apresentado o trabalho é que chegou. Quem será que doou?

Professora e alunos (conversam) – inaudível.

Professora: quem tá com esse som ligado? tem alguém com um som ligado.

Aluna: aqui na sala não é.

Término da aula.

Professora: na próxima aula terminamos.

A professora passou uma animação de Vidas secas e passou exercícios do Livro didático.

Fragmento usado para leitura e análise. (fragmento do livro didático) (título do livro)

“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. Pisou com firmeza no chão gretado, puxou a faca de ponta, esgaratou as unhas sujas. Tirou do aió um pedaço de fumo, picou-o, fez um cigarro com palha de milho, acendeu-o à binga, pôs-se a fumar regalado. - Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta. Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra. Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando: - 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. Era. Apossara-se da casa porque não tinha onde cair morto, passara uns dias mastigando raiz de imbu e sementes de mucunã. Viera a trovoada. E, com ela, o fazendeiro, que o expulsara. Fabiano fizera-se desentendido e oferecera os seus préstimos, resmungando, coçando os cotovelos, sorrindo aflito. O jeito que tinha era ficar. E o patrão aceitara-o, entregara-lhe as marcas de ferro. Agora Fabiano era vaqueiro, e ninguém o tiraria dali. Aparecera como um bicho, entocara-se como um bicho, mas criara raízes, estava plantado. Olhou as quipás, os mandacarus e os xiquexiques. Era mais forte que tudo isso, era como as catingueiras e as baraúnas. Ele, Sinha Vitória, os dois filhos e a cachorra Baleia estavam agarrados à terra. Chape-chape. As alpercatas batiam no chão rachado. O corpo do vaqueiro derreava-se, as pernas faziam dois arcos, os braços moviam-se desengonçados. Parecia um macaco. 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 demorava demais, tomava amizade à casa, ao curral, ao chiqueiro das cabras, ao juazeiro que os tinha abrigado uma noite.

(Vidas secas. 27. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1970. p. 53-55).

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 enfatizado 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, uma variedade de acordo ou desacordo com a norma padrão da língua?

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 do segundo ao quarto fragmento?
 - b) Essas comparações lembram procedimentos de outro movimento literário, que também enfocou as relações entre homem e o meio natural e social. Qual é esse momento?

4. Observe o 2º e o 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 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?
-
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 as 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 os personagens?

APÊNDICE F – Instrumento para observação das aulas de Maria



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Campus de São José do Rio Preto

PESQUISA DE DOUTORADO
 VIDAS SECAS: A INTERPRETAÇÃO NÃO BASTA

INSTRUMENTO DE PESQUISA DOIS

PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS PROFESSORES
 DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Foco da observação.	Observações
1. Escola	xxxxx
2. Professor	Maria
3. Número de alunos presentes	13 (17/11) e 19 (20/11)
4. Turno	Manhã
5. Alunos com NEE	Não
6. Data	17/11/2017 e 20/11/2017
7. Temática da aula	Vidas secas
8. Material utilizado para o desenvolvimento da temática.	Material impresso (só para o professor – a docente possuía uma análise da obra em um caderno, a qual seguia durante a explicação). Questão de Vestibular da UNICAMP de 2007.
9. Metodologia utilizada	Aula expositiva, o professor “explicou” o romance a partir de um resumo impresso. Depois da explicação, passou um fragmento da obra na lousa e algumas questões para serem respondidas. Tanto o fragmento, quanto as questões são do vestibular da UNICAMP de 2010.
10. A metodologia utilizada permitiu uma participação ativa dos alunos no processo de construção de sentido textual?	Não. Os alunos permaneceram em silêncio enquanto a professora falava a respeito do romance. Alguns debruçaram-se sobre a carteira e assim permaneceram por mais de vinte minutos.
11. Quantas aulas foram usadas para o estudo da temática?	Três aulas de cinquenta minutos cada: Duas no dia 17/11/17 e uma no dia 20/11/17.
12. Houve debates a respeito do texto, permitindo que os alunos expusessem seus pontos de vista sobre a obra e a temática?	Não houve debates, apenas a professora falava. Os alunos permaneceram em silêncio, ou seja, não emitiram nenhuma impressão pessoal em relação para o romance.
13. O professor considerou os pontos de vistas dos alunos, aceitando ou intervindo de modo a conduzir a situação de aprendizagem a um patamar de fruição estética?	Não. A metodologia adotada não permitiu a fruição estética. A professora conduziu a aula de modo que só ela falava sobre o romance.

<p>14. O professor estabeleceu diálogo, lançou questões e incentivou os alunos a se manifestarem, dando oportunidades de fala a todos?</p> <p>A docente lançava algumas questões, mas ela mesma respondia. Os alunos não se manifestaram, talvez porque não leram, a maioria, a obra.</p>
<p>Os alunos participaram da aula, apresentando pontos de vista e promovendo debates?</p> <p>Não. A participação dos alunos limitou-se a ouvir a professora e a responder as questões do Vestibular da UNICAMP do ano de 2010.</p>
<p>15. Quais foram os pontos de vista dos alunos?</p> <p>Os alunos não apresentaram pontos de vistas específicos a respeito da obra. Apenas a professora apresentou uma análise.</p>
<p>16. O professor apresentou um ponto de vista particular sobre o romance?</p> <p>Não. Apenas mencionou que o fragmento que mais gostava é o momento em que Fabiano comparava a Sinhá Vitória com o papagaio, pois havia ficado com muita “pena” da personagem.</p>
<p>17. Como a atividade foi finalizada?</p> <p>Ao final da aula a professora perguntou se os alunos tinham alguma dúvida. Como não houve manifestação, ela passou um fragmento do romance na lousa e algumas questões para serem respondidas. (UNICAMP 2010).</p>
<p>18. Condições gerais da sala de aula</p> <p>Os alunos permaneceram em silêncio durante a fala da professora; alguns debruçaram-se sobre a carteira e assim ficaram por cerca de vinte minutos. Não havia brincadeiras, os alunos não ficaram no celular e respeitaram tanto a docente quanto o pesquisador. A docente precisou chamar a atenção dos alunos. Muitos faltaram. A sala estava limpa, organizada e o ar condicionado estava ligado.</p>
<p>19. Transcrição da aula</p> <p>Pessoal, primeira coisa, nós estamos analisando as obras da geração de 1930 a 1945. Toda vez que eu vou fazer a análise acerca de uma obra eu tenho que entender o contexto social, o contexto histórico, quais foram os objetivos desses representantes, o que eles estavam tentando demonstrar, ou alertar, ou eh... de certa forma então a gente lembra que nós estudamos separadamente a parte da poesia, e a poesia dessa geração nós tivemos um destaque maior para Carlos Drummond de Andrade e agora a gente vem para esses autores né... da prosa, que são importantíssimos. A gente já conheceu uma visão de Graciliano Ramos né... a gente já falou um pouco sobre a linguagem, sobre a vida dele, as características, porque nós já analisamos São Bernardo. Então isso vocês já viram e nós não vamos retomar novamente, mas à medida que vão surgindo novos comentários pertinentes a essa obra eu vou comentando com vocês. Então, nós vamos começar com o motivo do romance. Vidas secas, né... então... quando a gente fala da questão do título, da originalidade, em fugir do senso comum vão ver que a obra dele éh... um título muito interessante. Por que seca? Pra quem já leu o romance e prestou o vestibular sabe que ele vai tratar de uma calamidade natural, a seca, num determinado período e a enchente também, mas <i>vidas secas</i> o que nos remete? Lembrando que a gente já comentou que a linguagem dele é extremamente enxuta e as frases são curtas, ah... diálogos, assim, muito pequenos que vemos dentro da obra, então, já vamos pensando... a linguagem é enxuta, seca, diálogos enxuto, seca, atrelado a calamidade natural, seca, e a secura de sentimento. Então, analisando por esse lado, é um título bastante original, né. Vidas secas porque é o descaso de uma sociedade, né, há um grupo que ficou à margem de uma sociedade, uma região que ficou à margem da sociedade, excluída, esquecida, né... e que sofre as arbitrariedades. Então, nós vamos pensar em que? É um romance só regionalista? Lembra que a gente viu ... essa geração vai tratar de algumas regiões que ficaram à margem da sociedade. Mas quando analisamos a obra como um todo, nós vamos entender o que? Uma crítica, uma denúncia, do... eh... desequilíbrio, da desigualdade social, né, da... vamos pensar assim, da exploração do homem pelo próprio homem. Então, nós temos lá, uma minoria detendo todo o poder que explora a maioria que sofre. Então, se a gente já foi observando nas outras obras também. Nós comentamos ontem a obra de Jorge Amado, os Capitães <i>de Areia</i> são crianças, menores abandonados, excluídos e esquecidos. Agora nós vamos falar de quem? O que Graciliano Ramos espera com o romance? Primeira coisa, eh... é um romance</p>

intermediário. Ele... eh... mais ou menos... após a análise explicou assim. Tem uma parte romance, mas tem uma parte de contos. Por quê? Porque ele vai contar capítulos das personagens de forma separadamente. Pra quê? Pra mostrar que eles realmente não tinham tanta ligação. Eh... essa falta de afinidade, falta de sentimento, a falta de aproximação. Lógico que ela vai começar por conta de uma calamidade natural, mas isso não significa que só a seca vai fazer com que aconteça esse... essa segregação. Então, o que eu tenho pra falar pra vocês? Onde ele criou essa história? O que Graciliano pensou... “ah! eu vou criar simplesmente essas personagens?”, então nós sabemos que na realidade a primeira parte ela... e a história como um todo que passada né... é a de uma família de retirantes, de pessoas que sofrem muito com a questão do meio, né... meio ambiente também, e meio social em que vive. Então, nós temos Fabiano, o vaqueiro Fabiano, a esposa Sinhá Vitória, os filhos, o filho mais velho e o mais novo, e se nós pensarmos assim... aí, por que que na hora eles foram caracterizados com esses nomes? Eles não têm nome próprio. Filho mais velho, filho mais novo. Por quê? Porque há essa falta de diálogo, há essa falta de aproximação, essa falta de afetividade que nós estamos acostumados a ter com relação a família, pai, mãe e filhos. Além desses, né, que são pessoas, figuras humanas na história, nós temos mais duas personagens. A família se compõe de mais duas... dois componentes, vamos dizer assim. O papagaio, e a cachorra Baleia. Aí nós vamos partir dos nomes, O Vaqueiro Fabiano é um nome comum, mas quando a gente pensa na Sinhá Vitória, na esposa dele, inclusive caiu no vestibular da UNESP acerca da palavra, pra que o aluno explicasse de onde vinha a ironia do nome. Os alunos pensaram no pronome de tratamento, sinhá, que é senhora, que é aquela senhora que vivia na casa grande, que possuía bens materiais, que tinham, né, ... os privilégios daquela sociedade. Mas ele perguntou do nome. Qual era o nome? Vitória. E aí, ele fez essa escolha do nome Vitória foi muito irônico. Como uma mulher ligada a esse descaso social, a uma região esquecida, de uma família miserável. Miserável de sentimento, miserável de dinheiro, miserável de... vamos pensar assim, de ajuda. Então, Vitória, a ironia se dá porque ela vitoriosa ela não tinha nada. Depois eu vou explicando um pouquinho dos capítulos, dos mais importantes, aí gente volta pra Sinhá Vitória. Aí vem um capítulo específico só para a cachorra Baleia, né. O papagaio é um animal de estimação, morre no primeiro capítulo, eu vou explicar certinho pra não perder a graça e... mas é importante pra família. Então, a cachorra Baleia, novamente ele escolhe um nome extremamente irônico. Baleia é um animal aquático, grande, que vive no meio das águas, mas nós vamos encontrar ali, uma cadelinha, magrinha, toda rabugenta, necessitada de comida, passando fome, mas ela tem um valor muito grande porque ela é um membro da família. Eles colocam na cachorra Baleia eh... como assim? os meninos, principalmente né, como uma irmã, faz parte da família, é membro. Então, ela sofre junto com a fome. Ela sofre com a seca, às vezes ela caça, traz alguma coisa, ela é a heroína, porque eles não iam morrer de fome porque a Baleia conseguiu alguma coisa. Então eles têm um sentimento pela cachorra muito intenso, muito forte. Aí o Graciliano Ramos, numa carta, né, que ele escreve pra um amigo, ele conta que ele se inspirou nessas personagens no... eh... no sacrifício de um cachorro [...] ele ficou sabendo da história. O Pedro [...] que é o avô. Ele pensa no vaqueiro Fabiano, a sinhá Vitória na avó, né, e os filhos mais velhos e mais novos nos tios e tias, né... todos, eh... misturados aí vão representar, simbolicamente, esses dois meninos. Então ele teve uma inspiração em algo eh... na experiência de vida dele. Algo da família. E aí ele vem, separadamente, contar essa história dele, ele separa, segrega, para mostrar realmente que ali é a questão da sobrevivência, um tentando sobreviver né, e a gente sabe que uma situação nesse ponto o que a gente faz? É muito cada um por si, né, porque é sobreviver no meio às calamidades naturais [iguais] a chuva e a água e depois também descaso, né, e os abusos que nós vamos contando no meio da história. O livro possui 13 capítulos, tá... eles não têm uma sequência linear, a gente pode ler de forma separada, mas eles vão se ligar a alguma temática igual, então, tem alguma coisa que se ligam através do tema. Então, eles são autônomos, mas a gente tem alguns assuntos em comum, e por isso que a gente ligá-los e dar a ideia de romance intermediário entre contos e romances. O primeiro capítulo vai ser a mudança, dessa família do Fabiano, a esposa, os filhos, o papagaio e a cachorra em uma... num outro lugar, porque naquele a seca já assolou completamente tudo. Então, nós vamos percebendo que eh... a vida vamos dizer assim que eh... não se estabiliza num determinado lugar. Você tem uma vida de itinerário, você

[troque e troque] em busca de trabalho e melhores condições de vida e a seca existe, é um fator natural. Mas ela persiste mais ainda porque ela é um fator de indústria. A seca, ainda hoje, é uma indústria. Ela revela o quê? Um comportamento dos poderosos com a falta de água, a falta de comida, a falta de condições de trabalho, eu me benefício. Por quê? Porque eu cobro aquilo, né, exploro, a exploração do trabalho, e o que acontece? Acabou o trabalho na fazenda, que dizer, o fazendeiro ainda tem lá, né, as suas reses, o seu gado, um pouquinho da água, ele manda o funcionário embora. Então, nós não temos assim um lugar fixo para essas famílias e aí eles partem até chegar em outro tem comida? Não. O que que eles levam? Os poucos pertences que a família tem que é quase nada. Então, essa família vai com o Fabiano, sinhá Vitória e os filhos, a cachorra e o papagaio. Mas vai chegar numa determinada parte, né, do caminho e você não encontra nada, só seca, seca, a fome apertada, então o que que a gente pensa? Na questão da sobrevivência. O que que acontece? No primeiro impacto da história, o papagaio, o papagaio é [...] comido! Embora seja um animal de estimação, eu preciso me alimentar então, o primeiro, assim, o pacto é que o papagaio vai servir de comida para a família. E até a cachorra Baleia come os ossinhos, lá umas partes do papagaio, porque eles dividem tudo né, como se realmente fosse uma

família. Então o animal de estimação ali já deixou a parte da afetividade. Um dos meninos, né, eh... os meninos que tiram, mas o que que é mais necessário? [viver do que morrer de fome] ia morrer o papagaio mesmo, ia morrer todo mundo, então. vamos ter que usar da carne, né, do que tinha ali mesmo, a magreza do papagaio, era a questão da sobrevivência. Aí ele vai contar, né... eles estão saindo, estão fugindo desse período seco, aí vem por partes os capítulos separados, contando a história de cada um. O segundo capítulo vai mostrar a história desse homem embrutecido. Embrutecido pela vida. Por quê? Porque passa sede, passa fome, né... não tem eh... vamos dizer assim, o conhecimento, a inteligência para lidar com as situações. Ele não sabe ler, não sabe [...] muito menos articular. Então, para vocês terem ideia, o sonho de Fabiano era conseguir se expressar melhor, se tivesse um vocabulário melhor. Então essa segregação, essa falta de contato, de diálogo vai embrutecendo, vai transformando o vaqueiro Fabiano num bruto. Então, ah... na maior parte dos diálogos dele com os filhos ou com a esposa são exclamações, grunhidos, como se fosse um animal mesmo, de xingamento, inclusive os filhos não têm nome, então não tem o processo afetivo. Ele tem o caráter de pai, de responsável de ter que colocar a comida, tem lá que ele é o pai da família? Sim. Mas não se aproxima, não há essa aproximação. Ele tem consciência, disso ele tem. Ele mal sabe falar, no entanto o maior sonho dele que no meio de tudo aquilo, realmente pensa em se dar bem, em ter o próprio gado dele, ele sonha com a esposa mais bonita, não rosto murcho, né... bem vestida, chamando a atenção, né...olhando... oh causando inveja nas outras mulheres, ele sonha com os filhos correndo no meio lá do carneiro, com o cabrito. Por quê? Ele sonha. Mas na realidade, ele, quando encontra alguém que tem um pouco mais de conhecimento, que sabe articular melhor as palavras... acha muito bonito. Então esse capítulo, vai contar de que ele tem a consciência e que ele percebeu, né... que ele está se transformando num bicho. Então, nós vamos começar aí a entender o processo de zoomorfização, ou seja, a falta de diálogo, a falta de sentimento, de proximidade, vai embrutecendo Então, a pessoa vai se fechando, vai se tornando seca. Seca nesta questão... magra também, cadavérica, desnutrida, mas seca de diálogo, de palavras, né... de carinho e de afeto. Aí, ele vai contar depois o capítulo da Baleia. A Baleia tem um capítulo especial, como eu disse para vocês, ela é um membro da família, no mesmo processo que a família vai embrutecendo, eles vão... a gente vai percebendo essa () de... de se sentir inferior, de se tornar bicho, a Baleia vai tendo ... tendo, sentimento, sonhos, desejos, vontades, então nós vamos passando por outro processo de antropomorfização. A Baleia é um ente, é um ser da família, é um membro da família. Então, quando conta eh... o capítulo da Baleia nós vamos perceber que ela se iguala ao humano. Então, a gente vê o humano se transformando em bicho e o bicho se transformando em humano. E é assim, espetacular essa parte do romance né... eh... eles têm consciência que não é só a seca que os torna bichos, que vão embrutecendo, são as desigualdades sociais, o descaso que tem com aquela região, a falta de incentivo, eh... a exploração realmente, né, do homem pelo próprio homem. Então, na parte da Baleia eh... nós vamos percebendo isso, que ela é importantíssima para a família. Ela era um ente, não tão eh... por exemplo, o papagaio, eles vão pensando no papagaio no decorrer da viagem né, eles estão procurando um emprego e melhores condições de vida, eles vão lembrando do papagaio, inclusive tem uma parte que quando eh... uns dos momentos no capítulo também chamado Festa, a família vai para uma festa na cidade É em uma festa de natal e a sinhá Vitória usa salto e ela não consegue andar, ela sai toda trôpega, desajeitada e o Fabiano faz uma comparação dela com o papagaio e ela fica muito chateada. Por quê? Porque ela não consegue usar o salto, eh... o ser humano se transformou num lixo e aí quando eles chegam realmente nessa festa, que é um capítulo mais adiante, aí eles tomam consciência de que realmente são assim, que eles não conseguem se enquadrar naquele grupo de pessoas, eles se sentem inferiores, eles se sentem humilhados, eles se sentem incapazes de aproximar de gente de verdade. Então eles vão tomando consciência... nossa! Você não consegue conviver, você tá sozinho, isolado, você vai se isolando, Então, eles vão tendo essa consciência, né... então quando ele faz a comparação com o papagaio dela andando toda trôpega, toda desajeitada, ela fica magoada. Mas o papagaio tinha eh... uma função ali, né, importante, mas não [tanto] quanto a cachorrinha Baleia. Aí ela vai... ele vai contar depois da personagem da sinhá Vitória. Então como é essa... o universo feminino, né, no momento da... dessa fuga, dessa viagem, ela fica pensando na vaquejada, nas festas, nas novenas, nos rosários, mistura tudo. Então, a gente vai vendo que tem mais tempo para pensar. Até, inclusive uma parte do romance diz assim: Ela tem um conhecimento maior que Fabiano e justifica na obra por quê. Porque ela tem mais tempo. Enquanto Fabiano trabalha o tempo todo, sem parar, porque ele precisa colocar, né, o alimento, o sustento em casa; para ele era a função de homem do grupo, mas ela, ela tem eh... um pouco mais de raciocínio. Ele a palavra assim: ela é esperta. Tanto que ela descobre, né, no capítulo “contas”, que o patrão tá enganando o esposo, tá enganando Fabiano. Então, ele tá pagando menos do que ele devia. Então, dentro da história, nós vamos conhecer essa figura um pouco mais articulada, mas é o mínimo em relação a ele, mas é um pouco mais. E, por exemplo, o sonho dela era ter uma cama de couro, né, dorme numa cama de varas, no relento. Então, olha o sonho, o desejo dela. Lógico que constrói uma vida melhor, mas eles são tão miseráveis, são tão pobres que os sonhos são pequenos tá. E aí, eh... ela mostra esperteza que a mulher ali, a figura feminina tem um pouquinho mais de conhecimento tá. Aí, tem a apresentação dos filhos na qual o vocabulário é extremamente paupérrimo. Eles só, né, na realidade, ele usa assim, as exclamações são grunhidos, parecido muito com a do papagaio, só aqueles sonzinhos guturais, lá, né, porque não tem diálogo. Os meninos não têm nome, né, eh..., o mais novo, ele queria eh... ser muito parecido com o pai. Qual era o

desejo dele? Se transformar no Fabiano, no vaqueiro, com todo aquele traje típico do pai, né, pra depois ele falar pro irmão, e para a Baleia. Não é só o irmão, o irmão e a Baleia ficarem admirados, orgulhosos dele, porque ele havia se transformado numa figura parecida com o pai. Então, assim, moralmente, Fabiano era um trabalhador honesto. Ele cumpre com seus deveres, só que ele, eh... é um pai sem ligação afetiva, mas ele tem a figura de pai. E o mais velho, ele queria um amigo de verdade. Nossa!... ele queria que tivesse alguém por causa da falta de carinho, da falta de afetividade. Então, lhe sobra quem? A Baleia. Então, tem hora que ele abraça a Baleia, ele espreme a Baleia; ela tenta se encolher no meio do abraço, do aperto, e ela fica ali, quietinha. Então, ele retribui, né, aquele gesto de abraçar e permanece junto com ela. É um amigo importante na vida dele, especial. Então, o cachorro novamente, né, tá passando pelo processo de quê? De antropomorfização. Eu, eh... tenho uma função importante, é como se a gente tivesse, por exemplo, um irmão mais velho ou um irmão mais novo e você tivesse muita afinidade, ele é seu elo de carinho, de afetividade. No caso, aí, é a coitadinha da Baleia. E o outro menino sente que o afeto que ele necessita ele encontra na cachorrinha.

Os momentos marcantes da obra, né, são a morte do papagaio (eles precisavam se alimentar: a questão da sobrevivência). A gente vai percebendo que o sentimento vai embrutecendo, que, eh... é um ciclo, né, ah... a questão da seca. Ela vai passar por um ciclo. Ela vai, vem enchente, volta de novo. E com esse ciclo, vamos dizer assim, esse ciclo, né, que até o primeiro capítulo vai tá atrelado ao final. O final novamente é uma fuga, né, acabou o período da chuva, do inverno; um capítulo que vai contar da chuva, que inunda tudo, que alaga tudo. Então, nós começamos o romance com uma fuga e o Graciliano Ramos vai terminar com outra fuga. Então, o final se liga ao início. É aquele círculo. E é o que acontece com aquelas famílias naquelas regiões. A gente sabe que nós tivemos o êxodo rural, que muitos foram embora em busca de melhores condições de vida, mas ao chegar lá no outro estado, novo, encontraram a mesma desigualdade social, o mesmo problema que é o que a gente vai analisar depois em *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. Mas nesse momento, eles ficam lá, nesse círculo de tentar fugir, de buscar melhores condições de vida, de trabalho, de fazenda em fazenda. Volta, fica verde, volta para a fazenda, o processo de sempre; começa tudo de novo. Então, eh... um momento importante, eh... assim, que chama a atenção no romance é a morte do papagaio (a necessidade da sobrevivência). Outro também bastante chocante é que a Baleia fica muito debilitada, né. Eles não têm alimento, em determinada parte eles se juntam, *acocoram*, se deitam num lugar cochilando, quase [morrendo], aí a Baleia chegava com um preá, chegava com um calango, um animalzinho lá que salvava a vida de todo mundo. Mas chega um momento que ela também não vai resistir: a falta de comida, a falta de água. Então, ela fica muito magrinha, debilitada, doente e o vaqueiro Fabiano, não desejando ver o sofrimento dela, vai lá e mata a cachorra. Então, nessa hora...

Aluna: a morte dela, a descrição da morte dela parece [inaudível].

Professora: Parece, e a gente percebe assim: na descrição da morte, parece que tá perdendo uma pessoa da família, igualzinho a eles. Então, o Fabiano vai ficar assim; mesmo fazendo o bem, sabendo que não tem outra alternativa do que matar ou deixar morrer às minguas, ele vai tendo um sentimento de culpa, né, e os filhos, principalmente aquele que tinha relação mais afetiva com a Baleia, vai, eh... percebendo. Então, com esse falar, eles vão se distanciando muito, um pouco mais, perdeu, agora, né, um ente querido, né, eh... perdeu um ente da família. Então, há esse distanciamento.

Aí, ele vai pra cidade, nessa festa, né, eh... lá eles não conseguem se enquadrar mais, estão, realmente, se sentindo mais brutos ainda, mais animais, com dificuldades de se relacionar com outras pessoas porque o diálogo é muito curto, é muito enxuto, a dificuldade de sentimento. E nessa, nesse ponto, vai aparecer uma figura que vai representar o governo. É o soldado amarelo. Simplesmente do nada, o soldado amarelo resolve prender o Fabiano. Ele não fez nada, só porque ele, eh... vamos dizer assim, ele vai representar ...

Aluna: ele tava jogando...

Professora: É, tava jogando! Na realidade tinha motivo? Não. Só que aí o Fabiano, se nos observarmos a descrição do vaqueiro Fabiano, [ele] era mais alto, mais forte do que o soldado amarelo, que era enfezadinho, franzino; então ele vem representar o quê? O autoritarismo. Então, para o Fabiano, o soldado amarelo era representante do governo; então, ele deveria acatar as leis, né, governamentais. E o que que a gente vai percebendo no romance? Essa... esse autoritarismo. Então, o soldado amarelo é mais fraco, é inferior, mas ele representa, né, ele tá ali representando o governo. Simplesmente não tem justificativa. Dá uma surra no Fabiano, bota ele na cadeia. Lá na cadeia, ele percebe que... que realmente ele tava se tornando cada vez mais, né, nesse animal perdido, com dificuldade de se encontrar...

Aluno: [inaudível].

Professora: então ele humilha o Fabiano, bota ele na cadeia. A gente percebe o absurdo do poder e nesse momento o Graciliano Ramos vai mostrar o quê? Vai mostrar... ele não tá só falando do regionalismo, da seca, mas da opressão social que, no caso ali, nesse momento é o Fabiano, mas essa desigualdade social já começa a se transparecer, por isso a gente não pode classificar o romance só de regionalista, né, ele traz uma temática além () e aí, o que vai acontecer? No último capítulo, né, ele vai novamente, misturar os sonhos com as frustrações. Eles estão fugindo novamente; é outra fuga né, volta. Como eu disse pra vocês, é um círculo, né.

São duas situações idênticas, né, o início, que é o fim... que é a fuga e o fim encontrando o início. Eh... vai se fechar a ação num círculo. E esse círculo, a gente vai percebendo que isso aí provavelmente vai acontecer por muito e muito tempo. Então, é o quê? A seca, as águas e o retorno perpétuo dessas pessoas nessa fuga constante de melhores condições de vida. Só que no último capítulo, quando ele mistura sonho, suas frustrações, os seus devaneios, e lá nesse momento, a sinhá Vitória tá um pouquinho mais otimista do que ele. É a primeira vez que os dois estão juntos. Então, no último tem uma ligaçãozinha entre os dois. Em todo decorrer do romance, a gente percebe, né, essa preocupação aí, né, eles só... até os capítulos são contados de forma separada. Então, lá naquela última fuga que tanto o vaqueiro Fabiano quanto a sinhá Vitória, eles vão pensar pelo menos uma vez juntos. Então, a gente percebe o quê? Que nesse romance, além de retratar essa opressão social, essa desigualdade da exclusão dessas regiões, dessas famílias esquecidas, nós vamos tá tratando também a análise psicológica, né. Isso Graciliano Ramos mostra muito claro no Paulo Honório, personagem principal de *São Bernardo*. Então, eh... quando a gente lê a obra, se nós analisamos, assim, essas frases curtas, a linguagem concisa, enxuta, que é, assim, paupérrima, um diálogo muito, né, pequeno, muito escasso, pra gente atrelar que os efeitos, né, de... de, vamos dizer assim, esquecimento, de exclusão, de dificuldade, eles vão influenciar o comportamento do homem. Aí, nós vamos lembrar o quê? O determinismo. O meio social, né, a terra. É o meio ambiente, o meio social em que você vive, pode sim, eh... afetar o comportamento humano. Então, eles vão está o quê? Vão aproximar, né, do processo, aí, da zoomorfização, que a gente conheceu lá no Realismo, que gente conheceu nos romances que vinha mostrando já essa característica. Só que agora é uma nova forma de se enxergar. A gente vai encontrar, aí, alguns aspectos positivos nos nossos personagens, mas na maior parte do tempo, ele tá desmascarando, né, essa desigualdade social, essa opressão social através de cenas. Então, os capítulos são bem separados, né. Na realidade, eles vão só se relacionar através de alguns assuntos, alguma temática igual. Eh... a seca vai, além de...de, fazendo a família passar a necessidade de comida, de água, ela vai embrutecendo, ela vai transformando esse grupo, essa família, em animais embrutecidos, com dificuldades de diálogo. Então, assim, a cena, eu acho que a parte que eles conseguem ter consciência de que não são eh... engajado na sociedade, quando eles vão pra cidade na festa e que eles percebem que não se encaixam mais, que realmente estão se transformando em animais, assim, é bem chocante. Ela deixa, assim, o leitor, né, que ele pensa não só na dificuldade financeira ou na miséria da região, né, sofre com a calamidade natural, mas é o que acontece com essas regiões que são esquecidas, né. É o que a sociedade faz, né. Então, é uma forma que Graciliano Ramos usou, tanto quanto Jorge Amado, em *Capitães da Areia*, pra mostrar o descaso com as crianças menores, né, moradores de rua, pra mostrar essa situação. Lá, né, numa região lá do Nordeste, mas que não afeta só o bolso, não afeta só o lado financeiro. Afeta o lado humano. E vai se desumanizando, vai se transformando, aí, né, numa questão da sobrevivência. Então, quando se fala em sobreviver, o instinto selvagem, o instinto de animal é mais forte. Então, é uma obra muito bacana. Eu sei que muitos alunos fizeram a leitura, que fizeram a UNESP, tá prestando vestibular. À medida como eu fui comentando foi lembrando, né, dos acontecimentos importantes da história, né. Eh... eh... infelizmente, vamos dizer assim, ele, ou felizmente, ele focou esse personagem de forma diferente pra mostrar esse afastamento. Foi a forma que o Graciliano Ramos imaginou – como eu vou mostrar que eles vão se afastando, né, se tornando mais secos, né, sem essa necessidade de afeto que a gente tá acostumado, de diálogo. Então, assim, é um livro que não só vai nos fazer remeter à ideia da seca, de secura da região esquecida, mas essa secura que assola uma família de retirantes. Ele usou, na realidade, né, os acontecimentos lá do vô, da vô, dos tios e tias pra retratar numa obra que hoje é uma das mais renomadas na literatura brasileira.

Alguém tem alguma dúvida? Perguntar alguma coisa que vocês leram, lembram se alguma coisa importante que eu esqueci?

Aluno: Ah! Professora, aquele personagem lá, aquele seu Tomás...

Professora: da bolandeira? Seu Tomás explora. Quem descobre – que o seu Tomás da bolandeira é o patrão dele, e o patrão explora – foi o que eu disse: é a exploração do homem pelo próprio homem. O trabalho deles, né, é o trabalho escravo, desumano, e recebe, assim, uma mixaria que não dá nem pra comprar comida, e ainda sendo uma mixaria o que que o patrão faz? Ele não tem conhecimento, não sabe fazer conta, não sabe ler, não sabe escrever, eu exploro. Só que aí entra a figura da sinhá Vitória. Como a mulher é esperta, vamos dizer assim, é a mais espertinha ali do grupo, ela sabe como tá. Então ela... ela descobre que o patrão tá enganando o marido. Então, até nisso. Então, eles sofrem a exploração de todas as formas, desde das pessoas que vivem lá junto o sofrimento, que é o patrão – porque o patrão também sofre. Ele perde os animais, ele perde o dinheiro, mas ele também... Então, é a exploração do patrão, é a exploração do soldado amarelo, que é como se fosse um representante do governo. É o autoritarismo, é um abuso de poder, é a exploração da...do... calamidade natural, que é a seca, que é a enchente. Então, é um círculo vicioso. A gente sabe que isso vai acontecer por muitos e muitos anos. Tem um texto muito bacana que se chama “a indústria da seca”. Ele vai explicar o quê? Que essa... esse momento aí, esse período da seca, da calamidade, elas servem para gerar dinheiro. Então, aí vai continuar o quê? O abuso de poder, o coronelismo, que vocês já estudaram em história. Vem aparecer essa exploração do homem pelo próprio homem, vai se acabar com a seca? A gente pode até pensar assim: nossa! Estamos em 2017, século XXI, com tanto dinheiro, com tantos impostos, porque não investe numa região desta pra

transformá-la, pelo menos um pouco, né, dar, vamos dizer assim, dar possibilidade das famílias não morrerem de fome. Mas não vai fazer porque é muito dinheiro investido. Tem uma música da Elba Ramalho, chama-se Nordeste Independente, ela foi até censurada pelos veículos de comunicação de massa porque, segundo a letra da música, eles gostariam de transformar essa região num país independente. Então, vamos pensar lá no quê? Vamos pensar na obra Os Sertões, de Euclides da Cunha. Lá, onde, em Canaã, né, eles queriam transformar o lugar através das suas próprias leis [inaudível]. Ele sofre dentro do processo lá de esquecimento, de exclusão. Construir um mundo ideal, construir seu paraíso, né. Então, o que acontece? A gente percebe que isso lá ninguém quer ajudar. Isso vai continuar se perpetuando. Então, se o Nordeste fosse independente, que é a proposta da música de Elba Ramalho, eles mesmos, né, criariam suas leis, aquilo atrelava às condições que eles vivem, quem tá lá sofrendo jamais exploraria. Ia criar uma condição de igualdade. Então, não deixou. Como é que vai deixar uma região ser independente?

O Brasil, né, principalmente nossos políticos, né, eles aproveitam dessa situação pra ganhar dinheiro, muito dinheiro. E quando a gente sabe que alguém tá tentando, lá, ajudar, o que acontece? A lei do gatilho, né. A justiça lá é feita de outras formas e aqueles que são detentores do dinheiro, do poder, realmente continuam lá no alto, fazendo com que essas famílias, essas pessoas sofram. Eles não têm consciência disso. Eu trabalhava com um senhor de Santarém. Um dia nós discutimos, assim, problemas seríssimos. Ele falou: nossa, menina! Você tem muita coragem de falar comigo. Aí, eu vi, falei: ah, é! Ele falou: onde eu trabalhava, tinha uma empresa aqui que era a [inaudível] uma de borracha e a outra de luva, de não sei o quê. Lá em Santarém, na hora que eu passo na empresa, a maior parte que trabalha é mulher e paga metade porque é mulher. Já é desigual o salário. Então, aí, contrata o quê? A maioria da mulherada pra ele ganhar mais dinheiro, explora e a hora ele passava, as mulheres abaixava a cabeça em consideração porque ele tava propondo emprego pr'aquelas pessoas. Só que um emprego de exploração. Aí, ele se admirou de que eu fosse mulher e ia, que eu fosse enfiar o dedo no nariz dele. Aí, não tivesse olhado no olho dele [inaudível].

Vinte anos atrás, você imagina; hoje, a situação se perpetua. Então essa exploração. Tudo isso que o Graciliano Ramos trouxe, ela continua até a atualidade. É um romance que a gente pode relacionar ao contemporâneo. Existe aí esse círculo. A fuga no começo, a fuga no final e novamente esse processo vai se perpetuar por muito e muito tempo, enquanto ele gerar muito dinheiro, enquanto a seca for uma indústria. E quem é que ganha com isso? A minoria. E o que a maioria pode fazer? Ela não tem condição. Por exemplo, ele vai dá, leva um caminhão pipa, ganha uma cesta básica. A pessoa não enxerga que aquilo, né, é com o intuito de ganhar seu voto, no intuito de você seja manipulado. Vamos pensar, os coitadinhos são fantoches, né, alienados, não têm conhecimento, não vai na escola, não, lê. Há um processo, por exemplo, a menina fica grávida muito cedo, aí não tem os métodos, né, anticoncepcional, não tem camisinha, não tem nada e tem um monte de filho; tira o filho da escola, bota o filho na lida, como eles dizem, e essa criança tá lá; morre, desnutrido, sem condições, não tem comida [inaudível]. Então, aí, quando ele coloca a morte da Baleia, o que chama muito a atenção: a Baleia é humana naquele momento, é um ente da família, pra que a gente perceba como eles estavam se aproximando, né. É o afastamento deles através dos capítulos; é a aproximação, né com o animal. O sentimento animalesco de sobrevivência.

Obs. Tendo terminada a explicação, a professora pergunta se há alguma dúvida e se o pesquisador deseja fazer algum comentário. Dissemos que não havia a necessidade e que tudo estava certo.

Na sequência, diz para que os alunos lerem o romance. Diz que vai passar um resumo e algumas questões de vestibular para que os alunos possam responder e conhecer a linguagem. Fala da importância de se ler o romance por completo. Enfatiza que chorou quando Baleia morreu. Fala da possibilidade da atualização do romance, comparando-o com outros da mesma época.

Tece mais algumas considerações sobre Vidas secas, mas apenas em termos de ilustração, sem fazer parte da aula. Nesse momento um aluno pergunta porque a professora diz que a obra é um romance, se não conta uma história de amor. A docente explica a diferença entre romance (relação afetiva) e romance (gênero literário).

A professora faz uma reclamação com pesquisador, mas nesse caso, foi em relação à dificuldade do trabalho do professor em conseguir recursos para reprodução de materiais auxiliares (o que ocupou uma parte da aula). Nesse momento, deixei de ser pesquisador para ser o representante da diretoria, por isso não foi realizada a transcrição. Enquanto a professora passa o resumo na lousa, os alunos conversam. Ela também fala sobre o teatro que fizeram no ano anterior sobre o romance de Graciliano Ramos.

Questão do vestibular da UNICAMP 2010 usada pela docente.

Questão 9.

O excerto a seguir, de *Vidas Secas*, trata da personagem sinha Vitória:

Calçada naquilo, trôpega, mexia-se como um papagaio, era ridícula. Sinha Vitória ofendera-se gravemente com a comparação, e se não fosse o respeito que Fabiano lhe inspirava, teria despropositado. Efetivamente os sapatos apertavam-lhe os dedos, faziam-lhe calos. Equilibrava-se mal, tropeçava, manquejava, trepada nos saltos de meio palmo. Devia ser ridícula, mas a opinião de Fabiano entristecera-a muito. Desfeitas essas nuvens, curtidos os dissabores, a cama de novo lhe aparecera no horizonte acanhado. Agora pensava nela de mau humor. Julgava-a inatingível e misturava-a às obrigações da casa. (...) Um mormaço levantava se da terra queimada. Estremeceu lembrando-se da seca (...). Diligenciou afastar a recordação, temendo que ela virasse realidade. (...) Agachou-se, atçou o fogo, apanhou uma brasa com a colher, acendeu o cachimbo, pôs-se a chupar o canudo de taquari cheio de sarro. Jogou longe uma cusparada, que passou por cima da janela e foi cair no terreiro. Preparou-se para cuspir novamente. Por uma extravagante associação, relacionou esse ato com a lembrança da cama. Se o cuspo alcançasse o terreiro, a cama seria comprada antes do fim do ano. Encheu a boca de saliva, inclinou-se – e não conseguiu o que esperava. Fez várias tentativas, inutilmente. (...) Olhou de novo os pés espalmados. Efetivamente não se acostumava a calçar sapatos, mas o remoque de Fabiano molestara-a. Pés de papagaio. Isso mesmo, sem dúvida, matuto anda assim. Para que fazer vergonha à gente?

Arreliava-se com a comparação. Pobre do papagaio. Viajara com ela, na gaiola que balançava em cima do baú de folha. Gaguejava: - "Meu louro." Era o que sabia dizer. Fora isso, aboiava arremedando Fabiano e latia como Baleia. Coitado. Sinha Vitória nem queria lembrar-se daquilo.

(Graciliano Ramos, *Vidas secas*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2007, p.41-43.)

- a) Por que a comparação feita por Fabiano incomoda tanto sinha Vitória? Que lembrança evoca?

Comentário. A comparação incomoda sinha Vitória não só porque enfatiza, aos olhos do marido, a imagem desengonçada e mesmo ridícula da matuta desacostumada com o uso de calçados (ainda mais de salto alto), mas, sobretudo, porque traz a lembrança do papagaio que acompanhava a família de retirantes em sua errância e que, logo no primeiro capítulo do romance, fora sacrificado por ela para “aliviar” a fome de todos, inclusive da cachorra. A culpa pelo ato “bárbaro” (afinal o papagaio era como se fosse um dos seus, assim como a cachorra baleia) torna o assunto uma espécie de tabu entre todos, embora sua lembrança esteja sempre presente.

- b) Tendo em vista a condição e a trajetória de sinha Vitória, justifique a ironia contida no nome da personagem. Que outra personagem referida no excerto acima também revela uma ironia no nome?

Comentário: o nome sugere alguém que vence, triunfa ou realiza seus ideais, exatamente o oposto da trajetória e da condição efetiva de sinha Vitória. O excerto trata de demonstrar como tudo na sua vida resultou em fracasso. Nesse sentido, a cena do cuspe é emblemática de toda a trajetória da personagem (e mesmo de toda sua família), que vive na miséria absoluta de retirante expulso pela seca, sem possibilidade de obter sequer alimento, trabalho e pouso certo, que dirá a tão sonhada cama de couro, que, inclusive, aponta para o quão pobres são os próprios desejos da personagem. A outra personagem que revela ironia no nome é a cachorra Baleia, por sua magreza extrema e pelo fato de viver no sertão.

A docente acrescenta mais três questões:

- c) Que outra personagem referida no excerto acima também revela uma ironia no nome?
 d) Retire do excerto uma prosopopeia.
 e) “Agora pensava nela de mau humor”. A palavra em destaque refere-se a quem (quê)?

ANEXO A – Situação de aprendizagem cinco: Vidas secas: realidade presente.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5

VIDAS SECAS: REALIDADE PRESENTE

Esta Situação de Aprendizagem tem por objetivo preparar os alunos para resolver questões de exames de acesso ao Ensino Superior centradas na compreensão de textos do Modernismo brasileiro, da geração de 1930 e,

de modo muito particular, do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Além disso, esperamos que os alunos desenvolvam as habilidades de tomar notas de texto expositivo oral elaborado pelo professor.

Conteúdos e temas: a literatura e a construção da modernidade e do moderno; a crítica de valores sociais no texto literário; análise estilística: nível sintático – a extensão dos períodos; contexto sociocultural e obra literária; a primeira e a segunda geração modernista da literatura brasileira.

Competências e habilidades: elaborar estratégias de resolução de questões de exames de acesso ao Ensino Superior; reconhecer diferentes elementos que estruturam o texto narrativo: personagens, marcadores de tempo e de localização, sequência lógica dos fatos; relacionar o contexto sociocultural a uma determinada obra literária; utilizar conhecimentos formais para formular hipóteses sobre o uso de determinadas variedades da língua portuguesa presentes em um texto.

Sugestão de estratégias: aula interativa, com a participação dialógica do aluno, com a preparação e o conhecimento de conteúdos e estratégias por parte do professor.

Sugestão de recursos: livro didático; dicionário de língua portuguesa; questões de vestibular; obras literárias diversas; áudio.

Sugestão de avaliação: resolução de exercícios e de questões de vestibular.

Sondagem

Deixar o Cariri? Só no último pau de arara!

1. Para começar, você vai discutir com seus colegas de classe uma letra de música bastante conhecida, *Último pau de arara*. Antes, porém, considere estas duas questões:

a) O que lhe sugere a expressão *pau de arara*?

Professor, verifique se os alunos conhecem a expressão “pau de arara” que designa caminhões adaptados para o

transporte de passageiros. Neles, tábuas que servem como bancos são colocadas na carroceria e uma lona é usada como cobertura.

b) Você sabe onde se localiza Cariri?

Cariri é uma região do Ceará (formada por municípios).

2. Agora, ouça a música *Último pau de arara*, de Venâncio, Corumbá e José Guimarães, e anote a letra no caderno. Procure identificar seu tema central.

Tema central: seca no Nordeste.

Último pau de arara

A vida aqui só é ruim quando não chove
[no chão
Mas se chover dá de tudo, fartura tem de
[montão
Tomara que chova logo, tomara, meu
[Deus, tomara
Só deixo o meu Cariri no último
[pau de arara (bis)
Enquanto a minha vaquinha tiver o couro
[e o osso

E puder com o chocalho pendurado no
[pescoço
Eu vou ficando por aqui, que Deus do Céu
[me ajude
Quem sai da terra natal em outros cantos
[não para
Só deixo o meu Cariri no último
[pau de arara (bis)

Último pau de arara. Venâncio/
Corumbá/José Guimarães. Universal
Music Publishing MGB Brasil Ltda.

3. Observe que o dicionário nos fornece diversas acepções para o termo *pau de arara*.

1. Suporte de madeira no qual os sertanejos conduzem araras, papagaios e outras aves trepadoras, para vender. 2. Instrumento de tortura que consiste num pau roliço em que o torturado é pendurado pelos joelhos e cotovelos flexionados; cambau. 3. Caminhão que transporta retirantes nordestinos. 4. Derivação: por extensão de sentido (da acp. 3). Nordestino que migra ger. para o Sudeste do Brasil, viajando em paus de arara. 4.1. Derivação: por extensão de sentido. Uso: pejorativo. Qualquer nordestino.

Dicionário Houaiss da língua portuguesa (edição eletrônica). Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

4. Podemos afirmar que a letra da música gira em torno do tema:

- a) a seca e suas consequências para os habitantes da região.
- b) a falta de amor que o ser humano tem à sua terra natal e ao seu gado.
- c) a necessidade de fazer a vontade de Deus.
- d) o amor que um homem sente por sua arara Cariri.

5. Peça-lhes que, em grupo, identifiquem alguns dos principais problemas enfrentados pelos migrantes, tanto na sua terra natal como na terra de destino, e que depois compartilhem suas respostas.

Resposta pessoal, porém é preciso verificar a adequação das respostas dadas e procurar direcioná-las para uma reflexão sobre problemas sociodemográficos.

Converse em sala de aula sobre o tema da seca nordestina e da migração. Discuta os problemas enfrentados pelos migrantes tanto na sua terra natal como na terra de destino. Seja positivo em seus comentários e valorize a coragem e ousadia daqueles que deixaram seu território para aventurar-se em outras terras a fim de conseguir uma vida melhor para si e para a família.

Essa pode ser uma ótima ocasião para conhecer melhor as histórias de vida dos alunos que têm na sua origem familiar histórias de migração do Nordeste para o Estado de São Paulo.

6. Observe:

“A vida aqui só é ruim quando não chove no chão”

“A vida aqui é ruim quando não chove no chão”

O uso do advérbio *só* no primeiro verso reforça:

- a) o lugar onde a vida se mostra difícil e agonizante por causa da falta de chuva.
- b) as constantes ausências de chuva.
- c) a solidão do enunciador, que não tem para quem contar as suas mágoas e dores.
- d) a preocupação em valorizar a terra natal, que apenas faz sofrer quando não chove.

7. No verso “Enquanto a minha vaquinha tiver o couro e o osso”, o uso do diminutivo reforça:

- I. a relação afetiva que o enunciador estabelece com seu animal.
- II. a situação precária em que vive o animal.
- III. o desprezo do enunciador pelo animal.

Estão corretas:

- a) apenas I.
- b) apenas II.
- c) apenas III.
- d) apenas I e II.
- e) apenas II e III.

6 e 7. Professor, esses dois testes chamam a atenção dos estudantes para os recursos linguísticos que intensificam a temática da migração em perspectiva social.



1. No caderno, seguindo o modelo apresentado nos Exercícios 6 e 7, elabore uma atividade que possibilite uma reflexão maior sobre o uso da linguagem em *Último pau de arara*.

Professor, verifique se o aluno relaciona conhecimento gramatical e interpretação textual.

2. Troque a sua atividade com a de um colega. Cada um resolve o exercício que o outro elaborou.

Professor, verifique se a resposta está certa. Se necessário, faça intervenções individuais ou coletivas.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 5

- ▶ **A literatura e a construção da modernidade e do moderno**

Estudar a literatura como espaço para os indivíduos construírem os conceitos de modernidade e de moderno.

- ▶ **Análise estilística: nível sintático – a extensão dos períodos**

Analisar aspectos estilísticos relacionados ao conceito de período, bem como à sua extensão.

- ▶ **Contexto sociocultural, crítica de valores e obra literária**

Relacionar o contexto sociocultural de produção e leitura da obra literária à crítica de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

- ▶ **A primeira e a segunda geração modernista da literatura brasileira**

Conceituar a primeira e a segunda geração modernista da literatura brasileira (em particular da literatura regionalista), desenvolvendo estratégias de leitura de seus textos literários.

Desejamos que nossos alunos estabeleçam para si horizontes claros de futuro, especialmente neste momento de seu aprendizado. Muitos deles pensam agora de forma mais séria no ingresso no Ensino Superior. Uma das

dificuldades encontradas nos exames de acesso de tais instituições é ler os textos, em especial os literários, compreender o que eles dizem e obedecer ao que os comandos dos exercícios solicitam.

Para você, professor!

Se você também ministra aulas na 2ª série do Ensino Médio, deve notar que esta Situação de Aprendizagem se aproxima estruturalmente da proposta para aquela série. Essa reiteração facilita a compreensão do processo de aprendizagem de seus alunos no desenvolvimento de uma habilidade comum: a resolução de questões de exames de acesso ao Ensino Superior.

Podemos ensinar como devem interagir com questões de exames de acesso ao Ensino Superior e, ainda assim, fazer que compreendam melhor o texto literário. Para isso, propomos as atividades que seguem.

1. No caderno, responda às propostas a seguir:

- a) Você já ouviu falar ou leu o romance *Vidas secas*? Na sua opinião, o que se pode esperar de uma narrativa chamada *Vidas secas*?

Resposta pessoal, porém verifique se os alunos conhecem o romance e se conseguem extrair significados e interpretações interessantes, utilizando produtivamente as informações presentes no título.

- b) Leia o trecho a seguir e procure as relações que existem entre ele e a letra de música com que iniciamos esta Situação de Aprendizagem.

Professor, observe como os alunos interpretam as informações das diferentes linguagens e as relacionam para obter uma ideia geral da obra em questão.

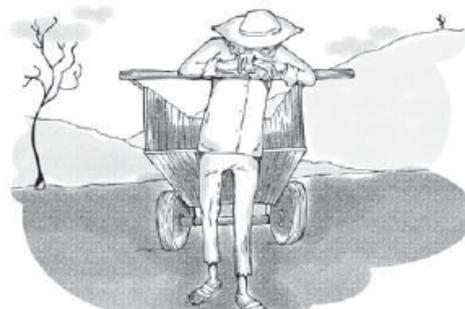


Vidas secas

O que desejava... An! Esquecia-se. Agora se recordava da viagem que tinha feito pelo sertão, a cair de fome. As pernas dos meninos eram finas como bilros, sinhá Vitória tropicava debaixo do baú de trens. Na beira do rio haviam comido o papagaio, que não sabia falar. Necessidade.

Fabiano também não sabia falar. Às vezes largava nomes arrevesados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse...

[...] Agora Fabiano conseguia arranjar as ideias. O que o segurava era a família. Vivia preso como um novilho amarrado ao mourão, suportando ferro quente. Se não fosse isso, um soldado amarelo não lhe pisava o pé não. O que lhe amolecia o corpo era a lembrança da mulher e dos filhos. Sem aqueles cambões pesados, não vergaria o espinhaço não, sairia dali como onça e faria uma asneira.



© Maps World Produções Gráficas Ltda.

[...] Tinha aqueles cambões pendurados ao pescoço. Deveria continuar a arrastá-los? Sinhá 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.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 119. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 36-37.

2. Responda no caderno:

- a) O que o texto nos fala de Fabiano? Quem ele é? Qual é a sua profissão? Ele é uma pessoa feliz?

Esse breve trecho nos diz que Fabiano se relaciona com Sinhá Vitória e com os meninos, os quais, quando crescessem, seriam "brutos" como o pai, guardando reses e sendo pisados por um soldado. Guardar reses é atividade de vaqueiro e ser pisado não deixa ninguém feliz.

- b) Você teve dificuldades para compreender o texto? Se respondeu afirmativamente, como as resolveu?

Resposta pessoal, porém é preciso identificar as dificuldades gerais e retomar pontos que não foram bem compreendidos.

- c) Que semelhanças você encontra entre Fabiano e o enunciador (lembramos

que *enunciador* é aquele que toma a palavra, que se expressa em um texto) de *Último pau de arara*?

Resposta pessoal. Observar a sensação de desalento em que os dois se encontram, procurando um sentido maior para a vida. E o fato de que eles se veem obrigados a fugir de seu lugar de origem.



Conheça melhor o autor da obra: Graciliano Ramos nasceu em 27 de outubro de 1892, na

cidade de Quebrângulo, sertão de Alagoas, em uma família que, ao todo, teria 16 filhos. Viveu sua infância nas cidades de Viçosa, Palmeira dos Índios (AL) e Buíque (PE), sofrendo pela seca e pelas surras que lhe eram dadas por seu pai, o que o fez ter, desde cedo, uma experiência singular com a vio-

lência. Jornalista e escritor, foi perseguido pela ditadura do governo de Getúlio Vargas. Morreu em 20 de março do ano de 1953, já considerado um dos melhores escritores da literatura brasileira, vítima de câncer.

3. Complete adequadamente os espaços do texto a seguir.

O termo também em “Fabiano também não sabia falar” aproxima Fabiano do papagaio, sobre o qual se diz: “Na beira do rio haviam comido o papagaio, que não sabia falar. Necessidade”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, notamos que Fabiano, ao ter consciência de que não sabe falar e da necessidade que sente disso para arrumar tudo o que tem no interior, permite que o leitor questione o real valor de uma vida destruída pela pobreza e pelo sofrimento e que não tem acesso à palavra.

4. Observe: “Vivia preso como um novilho amarrado ao mourão, suportando ferro quente”. A expressão “suportando ferro quente” poderia ter sido substituída, sem significativa perda de sentido, por:

- a) sendo ferreteado.
- b) esquentando.
- c) sendo esquentado.
- d) derreteando.

5. No laboratório de informática da escola ou em outro espaço que estiver ao seu alcance, ouça o áudio disponível em <[http://objetoseducacionais2.mec.gov](http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/2100)

>. (Acesso em: 4 nov. 2013.) Compare o que é dito no áudio com sua resposta anterior e responda: O que o escritor de *Vidas secas* pretendia dizer com esse romance?

Espera-se que os alunos identifiquem a intenção do autor: denunciar as difíceis condições sociais dos habitantes do sertão nordestino.



As reticências são, na escrita, os três pontos “...” que aparecem no fim, no início ou no meio de uma frase, indicando um pensamento que ficou por terminar. Assim, transmite-se a ideia de omissão de algo que podia ter sido escrito, mas não foi.

1. Ao usar as reticências em “Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse...”, o narrador não demonstra a atitude esperada de quem conta uma história. Ao fazer isso, que efeito de sentido ele consegue?

O narrador se aproxima mais de Fabiano, de sua dificuldade de falar.

2. Como você completaria aquilo que o narrador omitiu? O que, em sua opinião, Fabiano arrumaria no interior dele?

Resposta pessoal. Acolha as diferentes respostas dos alunos. Verifique se eles levam em conta o contexto ao responder, refletindo sobre a realidade sociocultural em que se baseia o romance.

3. Pesquise no livro didático, na internet e em outras fontes de consulta e elabore um breve resumo da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos.

Verifique se os alunos, ao elaborar o resumo, levaram em conta as características do gênero.

Agora é o momento de explicar o contexto sociocultural e literário da obra. De forma dialogada e revelando boa preparação, explique o que foram a primeira e a segunda

geração do Modernismo brasileiro. Não há necessidade de entrar em detalhes. Durante a explicação, peça que seus alunos tomem notas das informações que julgarem mais importantes e que peçam para repetir, se tiverem dificuldade em anotar algo. Explique que esse método de aprendizado é muito comum nas aulas do Ensino Superior. Prepare o texto-base de sua aula usando não apenas a pesquisa do livro didático que adotou, mas também o material de apoio encontrado na biblioteca ou sala de leitura de sua escola e na internet. Aprofunde o tema de acordo com as necessidades específicas de sua turma.

Na sua exposição, naturalmente, dê destaque aos dois temas que serão retomados nas questões do Enem. Além disso, forneça uma breve síntese de *Vidas secas*.

Para você, professor!

É importante conhecer quais as pretensões dos alunos no que diz respeito a seguir os estudos. Além disso, é importante considerar realisticamente, mas não com espírito de derrota, as dificuldades de compreensão textual e de tomar notas da classe. O seu texto expositivo deve levar em consideração essas dificuldades. O objetivo é que o tempo de exposição deste conteúdo não ultrapasse a duração de uma aula.

Durante a sua leitura para a classe, certifique-se de ser claro e articular adequadamente o seu discurso para que todos possam compreendê-lo bem.



Solicite aos alunos a seguinte pesquisa. Ela servirá de base para uma produção de texto sobre o Modernismo.

O Modernismo brasileiro na primeira metade do século XX

Os três textos de apoio apresentados a seguir servirão de base a uma pesquisa a ser realizada em duplas. Depois de obter conhecimentos sobre o tema pesquisado, cada dupla deve elaborar a primeira versão de um texto expositivo sobre o tema *O Modernismo brasileiro na primeira metade do século XX*.

O objetivo da pesquisa é entender melhor o contexto sociocultural da obra *Vidas secas*. Consideramos contexto sociocultural como a inter-relação de circunstâncias sociais e culturais que acompanham um fato ou uma situação. Nesse caso, estudaremos o contexto de produção desse romance publicado em 1938, isto é, no início do século XX. Ele faz parte do Modernismo, importante movimento literário brasileiro:

- a) para iniciar a pesquisa, leiam os textos e sublinhem as ideias que considerarem importantes. Deem especial atenção àquelas que se repetem ao longo dos textos;
- b) dividam os textos lidos em trechos de um ou dois parágrafos. Escrevam uma frase ao lado de cada trecho. Essa frase deve resumir a ideia central desse trecho e vai lembrá-los do que tratam esses parágrafos;
- c) comparem suas anotações com as informações do livro didático, complementando aquelas que considerarem importantes.

Examine atentamente as instruções para que sejam seguidas pelos grupos.

Você pode orientá-los, nesse processo, a selecionar os principais acontecimentos do enredo.

Para você, professor!

É importante que os alunos sigam os passos aqui delineados a fim de que se desenvolvam as habilidades de localizar informações relevantes do texto para solucionar um problema apresentado e de inferir o sentido de palavras ou expressões, considerando seu contexto – habilidades essas essenciais para a formação do leitor.

Elaboração da primeira versão do texto

Depois da pesquisa, preparem-se para escrever, em dupla, o texto expositivo sobre o Modernismo brasileiro. O texto poderá explicar que o **Modernismo brasileiro** é um movimento artístico que engloba a pintura, a escultura e a literatura, mas deverá ter como foco central a **produção literária**. Assim, deve explicar as características do Modernismo na literatura e incluir, obrigatoriamente, a primeira e a segunda geração de escritores modernistas. O texto produzido será usado em atividades futuras.

Para orientar seu trabalho de produção escrita, sigam os passos indicados:

a) dediquem algum tempo identificando claramente o que se pretende com o texto que vocês vão produzir. Observem:

- I. trata-se de um **texto expositivo**, ou seja, um texto feito para o estudo e a melhor compreensão de informações sobre um objeto ou fato específico, enumerando as características e fornecendo as devidas explicações;
- II. o objetivo é explicar o que é o **Modernismo brasileiro** e suas características. Observem, no entanto, que há também um limite temporal: a primeira metade do século e a necessidade de incluir a primeira e a segunda geração modernista.

Recapitule os conceitos de texto expositivo e de Modernismo.

b) elaborem a primeira versão do texto. Ela será a fase inicial da produção do texto expositivo solicitado, portanto, haverá outros momentos para aperfeiçoá-lo. Prestem atenção a aspectos importantes que facilitem a compreensão do que escreveram, tais como:

- I. organização da exposição com um parágrafo inicial que explique o que é o Modernismo brasileiro e o que é o Modernismo na literatura, contextualizando o movimento, isto é, explicando por que ele aconteceu naquele momento da história do Brasil;
- II. presença de exemplos e *sínteses dos assuntos principais* que forem tratados: organização dos demais parágrafos explicando em que época o movimento aconteceu e, de maneira resumida, quais suas principais características e representantes;
- III. elaboração de um parágrafo final com uma conclusão que explique o significado desse movimento para a literatura e para a sociedade brasileira;
- IV. *clareza das ideias*. Ao escrever, prefiram frases curtas, formadas por poucas orações. Uma frase com mais de duas ou três linhas poderá ser dividida em duas, para facilitar a compreensão;
- V. *uso da norma-padrão da língua portuguesa*. Prestem atenção à pontuação e ao

uso correto do vocabulário: consultem constantemente o dicionário;

VI. não esqueçam de criar um título adequado ao tema proposto: *O Modernismo brasileiro na primeira metade do século XX.*

Professor, siga as orientações dadas nos Itens I a VI como critérios de correção.

Esse texto será de grande utilidade para você, professor, porque poderá ser usado em diferentes ocasiões de seu exercício profissional.

Grifamos algumas ideias principais dos textos, para que possa auxiliar os alunos na elaboração do texto.

Texto 1: Modernismo brasileiro

O Modernismo Brasileiro é um movimento de amplo espectro cultural, desencadeado tardiamente nos anos 20, nele convergindo elementos das vanguardas acontecidas na Europa antes da Primeira Guerra Mundial – Cubismo e Futurismo – assimiladas antropofagicamente em fragmentos justapostos e misturados.

A predominância de valores expressionistas presentes nas obras de precursores como Lasar Segall, Anita Malfatti e Victor Brecheret e no avançar do nosso Modernismo, a convergência de elementos cubo-futuristas e posteriormente a emergência do surrealismo que estão na pintura de Tarsila do Amaral, Vicente do Rego Monteiro e Ismael Nery. É interessante observar que a disciplina e a ordem da composição cubista constituem estrutura básica das obras de Tarsila, Antonio Gomide e Di Cavalcanti. No avançar dos anos 20, a pintura dos modernistas brasileiros vai misturar ao revival das artes egípcia, pré-colombiana e vietnamita, elementos do Art Déco.

São Paulo se caracteriza como o centro das ideias modernistas, onde se encontra o fermento do novo. Do encontro de jovens intelectuais com artistas plásticos eclodirá a vanguarda modernista. Diferentemente do Rio de Janeiro, reduto da burguesia tradicionalista e conservadora, São Paulo, incentivado pelo progresso e pelo afluxo de imigrantes italianos será o cenário propício para o desenvolvimento do processo do Modernismo. Este processo teve eventos como a primeira exposição de arte moderna com obras expressionistas de Lasar Segall em 1913, o escândalo provocado pela exposição de Anita Malfatti entre dezembro de 1917 e janeiro de 1918 e a ‘descoberta’ do escultor Victor Brecheret em 1920. Com maior ou menor peso estes três artistas constituem, no período heroico do Modernismo Brasileiro, os antecedentes da Semana de 22.

A Semana de Arte Moderna de 22 é o ápice deste processo que visava atualização das artes, e a sua identidade nacional. Pensada por Di Cavalcanti como um evento que causasse impacto e escândalo. Esta Semana proporcionaria as bases teóricas que contribuirão muito para o desenvolvimento artístico e intelectual da Primeira Geração Modernista e o seu encaminhamento, nos anos 30 e 40, na fase da Modernidade Brasileira.

PECCININI, Daisy Valle Machado. *Modernismo Brasileiro. Arte do século XX-XXI: visitando o MAC na web.* Disponível em: <<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/index.html>>. Acesso em: 30 maio 2013.

Texto 2: A primeira fase do Modernismo

O movimento modernista no Brasil contou com duas fases: a primeira foi de 1922 a 1930 e a segunda de 1930 a 1945. A primeira fase caracterizou-se pelas tentativas de solidificação do movimento renovador e pela divulgação de obras e ideias modernistas.

Os escritores de maior destaque dessa fase defendiam estas propostas: reconstrução da cultura brasileira sobre bases nacionais; promoção de uma revisão crítica de nosso passado histórico e de nossas tradições culturais; eliminação definitiva do nosso complexo de colonizados, apegados a valores estrangeiros. Portanto, todas elas estão relacionadas com a visão nacionalista, porém crítica, da realidade brasileira.

Várias obras, grupos, movimentos, revistas e manifestos ganharam o cenário intelectual brasileiro, numa investigação profunda e por vezes radical de novos conteúdos e de novas formas de expressão. Entre os fatos mais importantes, destacam-se a publicação da revista *Klaxon*, lançada para dar continuidade ao processo de divulgação das ideias modernistas, e o lançamento de quatro movimentos culturais: o Pau-Brasil, o Verde-Amarelismo, a Antropofagia e a Anta.

Esses movimentos representavam duas tendências ideológicas distintas, duas formas diferentes de expressar o nacionalismo.

O movimento Pau-Brasil defendia a criação de uma poesia primitivista, construída com base na revisão crítica de nosso passado histórico e cultural e na aceitação e valorização das riquezas e contrastes da realidade e da cultura brasileiras.

Em Antropofagia, a exemplo dos rituais antropofágicos dos índios brasileiros, nos quais eles devoraram seus inimigos para lhes extrair força, Oswald propõe a devoração simbólica da cultura do colonizador europeu, sem com isso perder nossa identidade cultural.

Em oposição a essas tendências, os movimentos Verde-Amarelismo e Anta defendiam um nacionalismo ufanista, com evidente inclinação para o nazifascismo.

Dentre os muitos escritores que fizeram parte da primeira geração do Modernismo destacamos Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Alcântara Machado, Menotti del Picchia, Raul Bopp, Ronald de Carvalho e Guilherme de Almeida.

CABRAL, Marina. O Modernismo no Brasil. *Brasil Escola*.

Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/literatura/o-modernismo-no-brasil.htm>>.

Acesso em: 30 maio 2013.

Texto 3: O Modernismo no Brasil – 2ª fase

A literatura quase sempre privilegia o romance quando quer retratar a realidade, analisando ou denunciando-a.

O Brasil e o mundo viveram profundas crises nas décadas de 1930 e 40, nesse momento o romance brasileiro se destaca, pois se coloca a serviço da análise crítica da realidade.

O quadro social, econômico e político que se verificava no Brasil e no mundo no início da década de 1930 – o nazifascismo, a crise da Bolsa de Nova Iorque, a crise cafeeira, o combate ao socialismo – exigia dos artistas uma nova postura diante da realidade, nova posição ideológica.

Na prosa, foi evidente o interesse por temas nacionais, uma linguagem mais brasileira, com um enfoque mais direto dos fatos marcados pelo Realismo-Naturalismo do século XIX.

O romance focou o regionalismo, principalmente o nordestino, onde problemas como a seca, a migração, os problemas do trabalhador rural, a miséria, a ignorância foram ressaltados.

Além do regionalismo, destacaram-se também outras temáticas, surgiu o romance urbano e psicológico, o romance poético-metafísico e a narrativa surrealista.

A poesia da 2ª fase modernista percorreu um caminho de amadurecimento. No aspecto formal, o verso livre foi o melhor recurso para exprimir a sensibilidade do novo tempo, se caracteriza como

uma poesia de questionamento: da existência humana, do sentimento de “estar-no-mundo”, inquietação social, religiosa, filosófica e amorosa.

Dentre os muitos poetas e escritores dessa fase destacamos:

Na prosa: Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Jorge Amado, José Lins do Rego, Erico Verissimo, Dionélio Machado.

Na poesia: Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Jorge de Lima, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes.

CABRAL, Marina. O Modernismo no Brasil - 2ª fase. *Brasil Escola*. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/literatura/o-modernismo-no-brasil2-fase.htm>>. Acesso em: 30 maio 2013.



Com base na sua pesquisa para a elaboração do texto expositivo, responda, no caderno, às questões a seguir.

1. Marisa escreve um *e-mail* para Anabela. Ela deseja um bom exemplo que ajude os leitores de seu texto expositivo a entender o pensamento antropofagista da primeira geração modernista. Você pode ajudá-la?

Bela, não entendi muito bem esse lance de “devoração simbólica da cultura do colonizador europeu, sem com isso perder nossa identidade cultural”, do Oswald de Andrade. Mas, por isso mesmo, quero um bom exemplo dele para o meu texto. Aí, tipo assim, fui falar com meu pai e ele me explicou que é como se fosse uma caipirinha feita de saquê. Pirei na batatinha, não entendi nada! Mas o cara é bom, ele explicou:

“O saquê é uma bebida alcoólica feita de arroz, de origem japonesa, que ninguém imaginaria em uma caipirinha. Mas aí os japoneses introduziram o saquê no Brasil e já viu, né? A rapaziada logo pensou em *devorar* a cultura japonesa, fazendo-a ficar parte da brasileira. De que jeito? Inventaram a caipirinha de saquê.”

Mas, aí, minha mãe azarou tudo. Ela falou que esse exemplo não era bom para pôr no texto expositivo da escola porque falava de bebidas alcoólicas. Ela falou também que japonês não é europeu. Que o exemplo não era bom. Menina, o pai ficou brabo! E quem ficou na mão fui eu...

Então, não sei o que fazer! Preciso, com urgência, de um outro exemplo dessa “devoração simbólica da cultura do colonizador europeu”!

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Diversas respostas são possíveis. Leve em conta o contexto e as características do pensamento antropofagista da primeira geração modernista: reconstrução da cultura brasileira sobre bases nacionais, revisão crítica do passado histórico e tradições do país etc.

2. As características a seguir são próprias da poesia da primeira geração modernista:

- ▶ reconstrução da cultura brasileira sobre bases nacionais;

- ▶ revisão crítica de nosso passado histórico e de nossas tradições culturais;
- ▶ eliminação definitiva do nosso complexo de colonizados, apegados a valores estrangeiros.

Você acredita que essas preocupações ainda são atuais? Por quê?

Diversas respostas são possíveis. Observe se os alunos conseguem estabelecer relações entre variáveis das duas épocas e expressar seu ponto de vista de maneira coerente e assertiva.

Indique as páginas do livro didático adotado que abordam o tema desenvolvido. Peça aos alunos que comparem as anotações que fizeram com as informações do livro didático,

complementando aquelas que considerarem importantes.

O regional na literatura brasileira: a questão da linguagem



Lembrando conhecimentos: sabemos que a literatura brasileira se reconhece como realidade diferente da literatura portuguesa a partir da independência do Brasil. Mas isso ocorreu mais como um desejo de ser algo diferente do que como uma verificação objetiva de uma nova realidade. De fato, pouco havia em nossa produção literária que nos fizesse pensar em uma literatura autônoma: não tínhamos uma tradição própria, nem autores ou leitores suficientes. Nesse desejo de construir uma arte literária nossa, brasileira, com temas e sabor brasileiros, ganhou muito destaque falar de nossa natureza e dos habitantes tipicamente regionais. Daí receberem um valor todo especial personagens como o **sertanejo** e o **índio**.

1. Recorrendo ao livro didático e a outras fontes de consulta, complete o texto a

seguir sobre o **regionalismo** na literatura brasileira.

As preocupações regionalistas dos séculos XIX e XX vão se alimentar de obras literárias como o poema épico *Caramuru* (1781), escrito pelo frei José de Santa Rita Durão (1722-1784). O poema conta a história de Diogo Álvares Correia, o Caramuru, náufrago português que teria sido o primeiro europeu a viver entre os índios. A obra apresenta um balanço da colonização em meio a uma descrição exagerada da natureza brasileira. O nacionalismo romântico expressou-se no que se chamou Indianismo. Um índio idealizado e muito longe da realidade converteu-se em símbolo nacional. Gonçalves de Magalhães (1811-1882) escreveu a *Confederação dos Tamoios* (1856); Gonçalves Dias (1823-1864), em seu poema *I-Juca Pirama*, narra a história de um índio sacrificado por uma tribo inimiga. No romance, encontramos José de Alencar (1829-1877), que, tanto em *O Guarani* (1857) como em *Iracema* (1865), destaca de modo muito idealista as origens europeia e ameríndia do povo brasileiro. O outro romance indianista escrito por Alencar, Ubirajara, não apresenta a figura do branco. O indianismo transforma o nativo, antes apenas objeto da descrição ou da sátira, em herói, criando uma ilusão de gloriosos antepassados para o povo brasileiro. Ao mesmo tempo, mascara a nossa origem africana, considerada, na época, menos digna.

2. Imagine que você é um escritor reconhecido e bem-sucedido, que recebe um *e-mail* de um jovem escritor, cujo desejo é produzir um romance que tenha como personagem principal um índio. Esse autor, no entanto, está às voltas com alguns problemas:

- ▶ Como será física e psicologicamente esse índio?
- ▶ Que variedade da língua portuguesa será usada pelo índio? Se falar o português-padrão, ele não será convincente, mas, se falar uma variedade distante da norma, não será respeitado.

- Que variedade da língua portuguesa será usada pelo narrador? Se o índio e o narrador falarem de modos muito diferentes, corre-se o risco de o índio parecer inferior ao narrador.

Escreva, no caderno, um *e-mail* de resposta com suas sugestões para esse novo escritor.

Respostas pessoais, mas considere que essas preocupações

ainda são importantes para a estética brasileira contemporânea. Contudo, acolha as diferentes respostas verificando a coerência das explicações dadas.

3. O índio de Alencar é como cavaleiro medieval, fala o português-padrão. As palavras de Peri, em *O Guarani*, são ditas com uma pronúncia doce e sonora que impressiona. Pense nisso enquanto lê o trecho do romance a seguir.



[...]

O índio ficou um momento indeciso; mas de repente sua fisionomia expandiu-se.

Cortou a haste de um íris que se balançava ao sopro da aragem e apresentou a flor à menina.

– Escuta, disse ele. Os velhos da tribo ouviram de seus pais que a alma do homem quando sai do corpo se esconde numa flor e fica ali até que a ave do céu vem buscá-la e a leva ali, bem longe. É por isso que tu vês o *guanumbi* saltando de flor em flor, beijando uma, beijando outra, e depois batendo as asas e fugindo.

Cecília, habituada à linguagem poética do selvagem, esperava a última palavra que devia fazê-la compreender o seu pensamento.

O índio continuou:

– Peri não leva a sua alma no corpo, deixa-a nesta flor. Tu não ficas só.

A menina sorriu e tomando a flor escondeu-a no seio.

– Ela me acompanhará. Vai, meu irmão, e volta logo.

– Peri não se afastará; se tu o chamares, ele ouvirá.

– E me responderás, sim?... para que eu te sinta perto de mim...

O índio, antes de partir, circulou a alguma distância o lugar onde se achava Cecília, de uma corda de pequenas fogueiras feitas de louro, de canela, urataí e outras árvores aromáticas.

[...]

ALENCAR, José de. *O guarani*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1843>. Acesso em: 30 maio 2013.

Discussão oral

1. Em dupla ou trio, comparem a personagem Peri, em *O Guarani*, com Fabiano, em *Vidas secas*. Lembrem-se de que, na maior parte das vezes, os homens simples que vivem fora das áreas urbanas – seja o índio, seja o sertanejo – não têm uma linguagem elaborada. O escritor de literatura, no entanto, procura construir arte por meio da linguagem. Isso, de fato, cria um impasse.

Na discussão, sigam o seguinte roteiro: Como se relacionam as personagens com a linguagem? Qual delas parece mais verossímil? Por quê? Qual das personagens impressiona mais a vocês, como leitores? Por quê? Que outras diferenças e semelhanças com relação ao uso da linguagem vocês encontram entre as personagens?

Espera-se que os alunos observem que Peri domina melhor a linguagem do que Fabiano.

2. Discutam, em classe, os diferentes pontos de vista. A seguir, elaborem, no caderno, um texto que traduza o pensamento de vocês com base nessa discussão.

Elabore um texto coletivo. Durante esse processo, comente a relação entre leitor e personagem, base de organização do texto.

Produção da versão final do texto expositivo

1. Redijam, em uma folha separada, a versão final do texto expositivo sobre o tema *O Modernismo brasileiro na primeira metade do século XX*, incorporando também as informações do texto elaborado na questão anterior, feito em dupla ou trio, bem como considerações importantes que surgiram na discussão posterior.

Retorne as orientações anteriores.

2. Releiam a versão final do texto produzido por vocês para verificar se os critérios indicados a seguir foram respeitados. Depois, entreguem o texto para outra dupla, que deve fazer a leitura com base nesses mesmos critérios.

Oriente os alunos a lerem com atenção os textos de seus colegas, com base nos critérios indicados no quadro.

3. Entreguem o texto para análise do professor, cuja leitura contemplará esses mesmos critérios:

Critérios	Minha opinião		Opinião do professor	
	Está o.k.	Precisa melhorar	Está o.k.	Precisa melhorar
Adequação entre título e texto				
Presença de contextualização				
Uso adequado da norma-padrão da língua portuguesa				
Informação apropriada e suficiente				
Exemplos esclarecedores				

Antes de os alunos começarem a escrever a versão final, explique os critérios, apresentados no quadro.

Resolvendo o Enem

- a) Quando o escritor de literatura se põe a falar do homem simples e sofrido que vive nos campos, tem de enfrentar um problema: não fazer da sua personagem um ser esquisito, um objeto exótico e folclórico. Em sua opinião, a proposta de relação entre o narrador e a personagem em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, re-

solve esse impasse? Por quê? Responda no caderno.

Resposta pessoal, mas verifique a coerência no texto dos alunos e se eles consultaram, para a elaboração da resposta, o comentário que segue a questão. Embora isso não pareça apropriado, revela o desejo de acertar. É importante valorizar, então, não o correto, mas o coerente e original.

- b) Apresente agora o segundo texto da questão do Enem. Peça-lhes que leiam o que pensa o estudioso Luís Bueno, comparando com a resposta dada por eles à questão anterior.

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 pretensão não envolvimento da voz que controla a narrativa, dar conta de uma riqueza humana de que essas pessoas seriam plenamente capazes.

CAMARGO, Luis Gonçalves Bueno de. Guimarães, Clarice e antes. In: *Teresa*. Revista de Literatura Brasileira. São Paulo, v. 2, p. 254, 2001.

Resposta pessoal, porém aproveite para provocar a reflexão dos alunos sobre a diferença entre erudição e sensibilidade, ampliando as questões de *Vidas secas* à percepção singular dos alunos acerca da realidade.

Peça novamente uma visão geral do texto e, depois, juntos, sublinhem as palavras que levantam dúvidas e recorram ao dicionário em busca de seu significado. Relacione esse novo conhecimento com o sentido básico do primeiro comentário feito.

Agora introduza as questões do Enem.

- c) A partir das informações que você obteve sobre o romance *Vidas secas* e da leitura do texto de Luís Bueno, avalie as seguintes afirmativas, relativas às concepções artísticas do romance social de 1930.

Questão 1

- 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 2

No texto de **Luis Bueno**, verifica-se que [Graciliano Ramos] 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.

Para você, professor!

É possível que alguns alunos já tenham esquecido o primeiro texto de *Vidas secas*. Se for necessário, retome-o.

Incentive a leitura integral de *Vidas secas*! Comente a importância de sua leitura para a construção de nossa identidade cultural.



O que pensar dos exames de acesso ao Ensino Superior?

Como essas duas questões do Enem exemplificam, os vestibulares e outros exames dão muita importância à competência de ler e compreender o que se lê e, nesse processo de compreensão, conseguir relacionar os conhecimentos de linguagem e de literatura. Assim, ao resolver esses exercícios com muita atenção, você está também se preparando para futuros desafios.



1. Retornemos uma última vez ao trecho de *Vidas secas* que já consideramos.

Agora Fabiano conseguia arranjar as ideias. O que o segurava era a família. Vivia preso como um novilho amarrado ao mouro, 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.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 119. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 37.

Analise com os alunos a extensão dos períodos. Inicialmente, verifique se é necessário recapitular os conceitos de **período**, **frase** e **oração**. Sobre a extensão dos períodos, observe:

Estruturar um período é também pensar na sua extensão. Isso significa observar o número de orações que fazem parte do período, bem como a extensão de cada uma delas e até dos seus termos constitutivos.

Todo texto ganha ritmo ao passo que se combinam segmentos mais breves ou mais longos. O maior beneficiado é o leitor (ou ouvinte) que se envolve mais facilmente com o texto.

Depois de explicar o valor estilístico dos períodos curtos em *Vidas secas*, solicite que resolvam o exercício.

Responda no caderno:

- a) Nesse trecho, há predominância de períodos curtos ou longos?

No texto há predomínio de períodos curtos.

- b) Que valor expressivo a extensão dos períodos reforça no texto?

Reproduz o ritmo do pensamento fragmentado da personagem Fabiano. É como se o leitor estivesse acompanhando o ritmo dos seus pensamentos que surgem aos pedaços, meio desconexos, sem subordinação das ideias.

Dois ou três alunos devem ler, repetidamente, o texto a seguir em voz alta. Incentive uma atitude adequada durante a leitura, que

facilite o tom de voz e a articulação das palavras.

2. Que valores são reforçados, pela extensão dos períodos, no trecho a seguir de *Vidas secas*? Responda no caderno.

Olhou a catinga amarela, que o poente 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.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 119. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 23-24.

O sentido é o mesmo em toda a obra: acompanhar o ritmo do pensamento fragmentado de Fabiano. É como se o leitor estivesse caminhando junto aos pensamentos que surgem na personagem, aos pedaços, meio desconexos, sem uma clara subordinação das ideias.

3. Identifique, na literatura brasileira, outra obra em prosa que tenha preocupações regionalistas. Pesquise informações sobre ela, anotando no caderno: obra; autor; data da primeira publicação; personagens principais; espaço e tempo da narrativa; e as ações principais do enredo.

Verifique se os alunos tiveram dificuldades para elaborar a pesquisa. Analise também como essa pesquisa foi feita.

4. Orientado pelo professor, resolva exercícios selecionados do livro didático sobre o tema da primeira e segunda geração do Modernismo brasileiro e regionalismo literário.

O livro didático deve fornecer respostas às questões escolhidas.

5. Discuta, em classe, no que esta Situação de Aprendizagem foi importante para o de-

envolvimento de habilidades que melhorem sua vida pessoal, cultural e profissional. Identifique conteúdos que possam ser explicados novamente, por não terem sido ainda bem compreendidos.

Acompanhe a discussão e observe quais assuntos foram mal compreendidos para, então, retomá-los.



Recapitulação do aprendizado da 2ª série do Ensino Médio

1. Divida os períodos a seguir em orações. Destaque os verbos ou as locuções verbais e marque os conectores. Siga o modelo:

Começou a circular o Expresso 2222, / que parte direto de Bonsucesso pra depois. (Gilberto Gil)

- a) Perguntei por Ana e fico sabendo que ela não mora mais no Brasil.
- b) Vivia preso como um novilho amarrado ao mourão, suportando ferro quente. (Graciliano Ramos)
- c) Sei apenas que só posso ser feliz ao seu lado.

d) Joana tinha que voltar antes do jantar para a casa de seus tios.

e) Quando comprei esse carro, não imaginava tantas confusões.

2. Identifique se os períodos a seguir são reunidos por *coordenação* ou por *subordinação*:

a) Todos se dizem interessados, mas só poucos se esforçam.

Coordenação (adversativa).

b) Não faça barulho se você chegar tarde.

Subordinação (condicional).

c) Talvez ela entenda que me deve uma satisfação.

Subordinação (objetiva direta).

d) Fiz a tarefa de casa e fui brincar.

Coordenação (aditiva).

e) Viajaremos de madrugada, como todos já sabem.

Subordinação (conformativa).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 16/09/2019



Reginaldo Inocenti