

DANIELLE FERREIRA DE SOUZA

**LITERATURA DA SECA EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
MONTES CLAROS
Junho / 2020**

DANIELLE FERREIRA DE SOUZA

**LITERATURA DA SECA EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, da Universidade Estadual de Montes Claros, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras – Estudos Literários.

Área de concentração: Estudos Literários

Linha de Pesquisa: Leitura Literária:
Representações do autor e do leitor

Orientadora: Profa. Dr. Alba Valéria Niza Silva

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
MONTES CLAROS
Junho / 2020**

AGRADECIMENTOS

A Deus, obrigada pela serenidade, por dar-me discernimento e força nesta caminhada, que não foi fácil.

À Universidade Estadual de Montes Claros e ao Programa de Mestrado em Letras – Estudos Literários, pela oportunidade de estudo.

À minha orientadora, Professora Doutora Alba Valéria Niza Silva, pela disponibilidade e incentivo à realização deste trabalho. Além de uma admirável colega, uma amiga que me mostrou que é preciso ter calma e paciência para que tudo dê certo.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado em Letras – Estudos Literários. Em especial, à Professora Dra. Rita de Cássia Silva Dionísio Santos e ao Professor Dr. Osmar Pereira Oliva, pelo incentivo desde o momento em que tomei a decisão de ingressar no programa.

A Dulcilene Brito Lopes e a Fabiana Cardoso da Fonseca, professoras em escolas públicas de Montes Claros e colegas na Universidade Estadual de Montes Claros, pela gentileza em ceder os livros didáticos analisados nesta pesquisa.

À minha mãe, inspiração em minha vida! Sem palavras para agradecer e dizer o quanto você é a pessoa mais importante da minha vida! Obrigada pelo amor incondicional e parceria em minha vida.

Ao meu pai, pelo amor e companheirismo.

Aos meus irmãos, Antônio e Luís, minha eterna gratidão.

Ao meu esposo, pelo amor, carinho, companheirismo, parceria, cumplicidade, amizade. Obrigada por andar ao meu lado, segurando a minha mão com energias positivas.

À minha pequena, filha de coração, sobrinha amada, Ana Livia, por me fazer sorrir nos momentos de aflição.

Às minhas tias e ao meu tio, obrigada pelo carinho e pela torcida.

À minha família, minha base.

A todos, meu especial carinho.

Ler é colher tudo quanto vem escrito. Mas interpretar é eleger (ex-legere: escolher), na messe das possibilidades semânticas, apenas aquelas que se movem no encaço da questão crucial: o que o texto quer dizer.

Alfredo Bosi

RESUMO

Esta dissertação é resultado de estudos e leituras de livros didáticos de língua portuguesa, adotados no 3º ano do Ensino Médio e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2017). O objetivo principal foi analisar as atividades e as orientações desenhadas sobre o Modernismo brasileiro para essa etapa da Educação Básica, buscando identificar a relevância dessas atividades para o desenvolvimento da fruição literária e da leitura crítica a partir da temática da seca, em fragmentos literários extraídos das obras *O Quinze* (1930) de Rachel de Queiroz, *Vidas secas* (1938) de Graciliano Ramos e *Morte e vida severina* (1955) de João Cabral de Melo Neto, bem como os procedimentos metodológicos e didáticos empregados nas questões elaboradas para sensibilizar os alunos para o estudo da literatura. Para tanto, esta pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico foi norteada pelas leituras dos documentos oficiais, principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCN (2006) e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018), que orientam como o ensino de literatura deve ser desenvolvido nas aulas do Ensino Médio, tendo a BNCC como documento principal, e pelo referencial teórico sobre o Modernismo no Brasil e a literatura da seca. O *corpus* da pesquisa foi constituído por três livros didáticos de português do 3º ano do Ensino Médio, indicados pelo PNLD de língua portuguesa, edição de 2018: *Novas palavras 3* (2016), *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3* (2017) e *Veredas da palavra 3* (2017). Nesses livros, encontrei abertura para uma série de discussões, que servem de base para a reflexão de como a seca é apresentada em livros didáticos e como as atividades propostas podem ou não contribuir para formação de leitores críticos, capazes de refletir e de se posicionar sobre temas relevantes para a sociedade brasileira, como, por exemplo, a seca. O problema de pesquisa se constituiu a partir dos seguintes questionamentos: As atividades sobre a temática da seca baseadas em fragmentos de textos literários, propostas nos livros didáticos analisados, contribuem para a formação crítica do aluno? Em que medida o trabalho com fragmentos ao invés da obra literária completa contribui para a formação de leitores críticos? Os fragmentos sobre a temática da seca servem apenas de pretexto para se trabalhar a interpretação de texto e alguns pontos gramaticais? E, ainda, as atividades e os fragmentos levam os alunos do Ensino Médio a uma reflexão sobre a seca e seus desdobramentos, tema tão atual no Brasil no que diz respeito aos problemas sociais? As análises indicam que os fragmentos literários analisados nos livros didáticos de português do 3º ano do Ensino Médio atendem às orientações da BNCC no que tange ao ensino de literatura. Os estudos comprovam uma preocupação dos autores desses materiais em discutir os problemas sociais que afligem a sociedade, tornando o aluno mais engajado nas reflexões acerca da temática da seca. Esta pesquisa também reafirma a importância do papel do professor como mediador nas discussões de obras literárias, contribuindo, assim, para a formação do leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Documentos oficiais; Estética da seca; Livro didático; Ensino de literatura.

ABSTRACT

This dissertation is the result of studies and readings of some Portuguese language textbooks used in the third year of High School, and sealed by *Programa Nacional do Livro Didático* – PNLD. The main objective was to analyze the activities and guidelines drawn from literary fragments extracted from the literary works *O Quinze* by Rachel de Queiroz, *Morte e vida severina* by João Cabral de Melo Neto, and *Vidas secas* by Graciliano Ramos, which were used to exemplify the themes and styles of Brazilian Literary Modernism, a subject that is developed in this phase of the Basic Education, and how these activities contribute to the development of literary fruition and critical reading from the theme of drought. Thus, this research aimed to analyze the relevance of the chosen fragments, the approach used to discuss the theme of drought, and its social consequences, as well as the methodological and didactic procedures used in the explanations about the subject, and also, the type of exercises used to sensitize the students to literature study. This qualitative research is based on the bibliographic method, and consisted of researching and evaluating the official documents that present guidelines for the teaching of Brazilian Literature, and how it should be developed in high school classes: *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – PCNEM (2000), *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCN (2006), and the main document *Base Nacional Curricular Comum* – BNCC (2018). It is also based on the theoretical framework about Modernism in Brazil, and the Literature of the drought. The research corpus consists of three Portuguese textbooks recommended by PNLD 2018, *Novas palavras 3* (2016), *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3* (2017) e *Veredas da palavra 3* (2017), in which there are a series of discussions on multiple subjects that can be used as basis for reflecting on how drought is presented in textbooks and how the proposed activities may or may not contribute to the formation of critical readers, capable of reflecting and positioning themselves on relevant issues for Brazilian society, such as the drought. The research problem was based on the following questions: Do the activities on the theme of drought, based on fragments of literary texts proposed in the analyzed textbooks, contribute to the critical formation of the student? To what extent does the work with fragments instead of the complete literary work contribute to the formation of critical readers? Do the fragments about the drought serve only as a pretext for working with text interpretation and some grammatical points? And yet, do the activities and fragments lead high school students to reflect on the drought and its consequences, a topic that is so current in Brazil, regarding social problems? The analysis indicates that the literary fragments analyzed in the Portuguese textbooks of the third year of High School meet the guidelines of the BNCC regarding the teaching of Literature. This study proves a concern of the authors of these materials to discuss the social problems that distress society, making the student more engaged in reflections on the theme of drought. This research also reaffirms the importance of the teacher's role as a mediator in discussions of literary works, thus contributing to the formation of the reader.

KEYWORDS: Official documents; Drought aesthetics; Textbook; Literature teaching.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Conselho Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCN	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais+: Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

LISTA DE ABREVIATURAS

LD	Livro Didático
LDP	Livro didático de língua portuguesa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do LDP <i>Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3</i>	58
Figura 2 - O modernismo em contexto	60
Figura 3 - Diálogos com Graciliano Ramos	62
Figura 4 - Foco no texto: <i>Vidas secas</i>	63
Figura 5 - Foco no discurso: <i>Vidas secas</i>	65
Figura 6 - Foco no tema: <i>Vidas secas</i>	66
Figura 7 - Diálogos com outras histórias do sertão	67
Figura 8 - Mais diálogos com <i>Vidas secas</i>	68
Figura 9 - Diálogos (?) com <i>Morte e vida severina</i>	69
Figura 10 - Diálogos com os diferentes contextos da seca.....	70
Figura 11 - Capa do LDP <i>Novas palavras 3</i>	72
Figura 12 - Reflexão e ação.....	74
Figura 13 - Uma palavra sobre <i>Vidas secas</i>	75
Figura 14 - E mais	77
Figura 15 - Capa do LDP <i>Veredas da palavra 3</i>	79
Figura 16 - Reflexões sobre <i>O Quinze</i>	83
Figura 17 - Graciliano Ramos: contenção e denúncia.....	86
Figura 18 - <i>Vidas secas</i> : atividades	88
Figura 19 - <i>Morte e vida severina</i> e o ENEM	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – UM PANORAMA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.....	18
1.1 A importância dos documentos oficiais para nortear o ensino de literatura nos livros didáticos	19
1.2 O ensino de literatura no Ensino Médio na perspectiva dos documentos oficiais	19
1.3 Programa Nacional do Livro Didático e o ensino de literatura	32
CAPÍTULO 2 – O MODERNISMO BRASILEIRO E SUAS INFLUÊNCIAS NA ESTÉTICA DA SECA NORDESTINA EM <i>O QUINZE, MORTE E VIDA SEVERINA E VIDA SECAS</i>	40
2.1 O Modernismo: a Semana de Arte Moderna	41
2.2 Geração de 30	45
2.3 A seca da Terceira Geração	52
CAPÍTULO 3 – UMA ANÁLISE SOBRE COMO A TEMÁTICA DA SECA É APRESENTADA EM LIVROS DIDÁTICOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	55
3.1 Os livros didáticos de língua portuguesa: uma discussão sobre a seca.....	57
3.2 <i>Português contemporâneo</i> : diálogo, reflexão e uso 3.....	57
3.3 <i>Novas palavras 3</i>	71
3.4 <i>Veredas da palavra 3</i>	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

Desde dos primórdios, a literatura é considerada um bem cultural que contribui para o desenvolvimento da estética, da sensibilidade, da concentração, dos aspectos cognitivos e linguísticos e do exercício da imaginação, favorecendo o acesso aos diferentes saberes sobre a cultura de povos e lugares desconhecidos, seja na ficção ou na vida real. A literatura também contribui para a formação e desenvolvimento de uma língua como patrimônio coletivo. A leitura literária deixa em cada um de nós experiências que contribuem para nossa formação como leitores, refletindo na formação humana e profissional. Assim, em relação à literatura, percebemos o poder que ela tem em nos tornar leitores mais conscientes, capazes de pensar e refletir sobre os fatos sociais, culturais, sociais, antropológicos, psicológicos e econômicos.

Esses fatos afetam toda e qualquer sociedade, independente de localização geográfica, etnia, sistema político e religião. Na literatura, a temática da seca, em especial, me chama a atenção pelos danos que pode causar na vida das pessoas, como a fome, visto que o homem não pode plantar o que comer, não tem água para o básico, como preparar a própria comida e tomar banho, dentre outros problemas decorrentes da seca. E, embora o Brasil possua uma grande riqueza hídrica, o Nordeste ainda sofre as mazelas humanas causadas pela seca, que por muito tempo foi tema de grandes obras literárias que serviram de denúncia sobre esse problema ignorado pelas autoridades do nosso país.

Diante da miséria e da fome que assolaram e continuam assolando várias áreas do Nordeste brasileiro, escritores e poetas denunciam as desigualdades sociais que provocam a retirada de famílias de sua terra, numa caminhada quase que sem fim, cheia de incidentes e percalços, sofrimento e dor, sempre na expectativa de encontrar uma chance de sobreviver: a partida em busca do sonho. Partindo da premissa de que uma das funções da Literatura é articular vida social e arte, selecionei três obras da literatura brasileira que retratam as agruras da seca na perspectiva de três romancistas nordestinos, a fim de identificar como essas obras são discutidas nos livros didáticos selecionados para análise.

O Quinze (1930)¹, de Rachel de Queiroz, acentua a temática da seca que se alastrou pelo sertão no ano de 1915 ao relatar a fome dos retirantes, retratados pela família de Chico Bento e Cordulina, bem como a vida dos vaqueiros e de todos aqueles que lutam

¹ Nesta pesquisa utilizei a publicação de 2017.

pela sobrevivência num meio nada propício. A narrativa gravita entre dois planos distintos que se entrecruzam e mostram as relações de poder entre os homens. De um lado, a família de Chico Bento, simbolizando o não saber e o não poder; do outro lado, a família do vaqueiro Vicente e da prima Conceição, indicando o poder e o saber das classes privilegiadas.

Vidas secas de Graciliano Ramos, romance publicado em 1938², retrata a vida miserável de uma família de retirantes sertanejos obrigada a se deslocar de tempos em tempos para áreas menos castigadas pela seca. A narrativa revela as agruras da família sertaneja na caminhada impiedosa pela aridez da caatinga, partindo da fazenda, em busca de condições de vida mais favoráveis. Assim, pode-se dizer que a miséria em que as personagens vivem em *Vidas secas* representa um ciclo. Quando menos se espera, a situação se agrava e a família é obrigada a se mudar novamente. A obra pertence à segunda fase modernista, conhecida como regionalista, e é qualificada como uma das mais bem-sucedidas criações da época. O estilo “seco” de Graciliano Ramos, que se expressa, principalmente, por meio do uso econômico dos adjetivos, parece transmitir a aridez do ambiente e seus efeitos sobre as pessoas que ali estão.

Morte e vida severina (1955)³, de João Cabral de Melo Neto, também aborda o tema do retirante nordestino, narrando seu itinerário a partir do sertão paraibano em direção ao litoral em busca de sobrevivência, fugindo da seca e das precárias condições de vida que atinge a maioria da população daquela região. É uma obra que apresenta grande sonoridade, provocada pelos versos em redondilha maior⁴ de rimas sem um esquema regular, mas constantes, de repetição de palavras e de versos inteiros, estruturando-se na forma de auto, teatral popular de origem medieval.

Essas obras alcançaram muita repercussão e importância por terem assumido uma visão crítica das relações sociais e dos dramas humanos, focalizando os problemas da seca. Assim, por meio desse tema, os autores retrataram a realidade de diferentes locais do país, ora no campo, ora na cidade.

E quem foram Rachel de Queiroz, João Cabral de Melo Neto e Graciliano Ramos? Três nordestinos, três trajetórias.

Rachel de Queiroz (1910-2003) foi uma grande escritora, jornalista, tradutora e

² Nesta pesquisa utilizei a publicação de 2007.

³ Escrito entre 1954 e 1955, e publicado em 1955. Nesta pesquisa utilizei a publicação de 2007.

⁴ Versos de sete sílabas métricas, pertencentes à tradição medieval.

dramaturga brasileira. Nascida na capital cearense, Fortaleza, no dia 17 de novembro de 1910, formou-se professora, em 1925, com apenas 15 anos de idade. Lecionou História e aos 20 anos, em 1930, publicou seu primeiro romance, *O Quinze*, no qual retrata a seca de 1915 no nordeste do país e a realidade dos retirantes nordestinos. O romance, bem recebido pelo público, foi agraciado com o prêmio da Fundação Graça Aranha em 1931 e pertence à segunda geração modernista ou segunda fase do Modernismo no Brasil, que se estende de 1930 a 1945.

Graciliano Ramos (1892-1953) nasceu na cidade de Quebrângulo, Alagoas, no dia 27 de outubro de 1892. Foi o primogênito de quinze filhos de Sebastião Ramos de Oliveira e Maria Amélia Ferro Ramos, uma família de classe média do sertão nordestino. *Vidas secas* (1938) foi seu romance de maior destaque, rendendo-lhe o Prêmio da Fundação William Faulkner, nos Estados Unidos, em 1962. Suas obras, embora tratem de problemas sociais do Nordeste brasileiro, apresentam uma visão crítica das relações humanas, que as tornam de interesse universal. Seus livros foram traduzidos para várias línguas, *São Bernardo* (1934), *Vidas secas* (1938) e *Memórias do Cárcere* (1953) foram adaptados para o cinema.

Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos são autores que fazem parte da segunda fase do Modernismo no Brasil, a chamada “Geração de 30”. Essa fase foi marcada pela consolidação dos ideais modernistas, apresentados na “Semana de Arte Moderna”, em 1922, evento que marcou o início do Modernismo, rompendo com a arte tradicional. Também chamada de “Fase de Consolidação”, a literatura brasileira passava por um período de maturação com a concretização e afirmação dos novos valores modernos. Além da prosa, a poesia foi um grande foco dos literatos. Temas nacionais, sociais e históricos foram os preferidos pelos escritores dessa fase.

O poeta e diplomata João Cabral de Melo Neto (1920-1999), membro da Academia Brasileira de Letras, nasceu em Recife, Pernambuco. Em 1941, participou do Primeiro Congresso de Poesia do Recife lendo o opúsculo “Considerações sobre o Poeta Dormindo”. Entre 1954 e 1955, Melo Neto escreveu o poema *Morte e vida severina*, poema dramático que o consagrou. Trata-se de um auto de Natal que segue a tradição dos autos medievais, fazendo uso da redondilha, do ritmo e da musicalidade. O poema narra a trajetória de um retirante que, para livrar-se de uma vida de privações no interior, parte para a capital. Na cidade grande, o retirante depara-se com uma vida de dificuldades e

miséria.

Embora os livros didáticos (LD) abordem outros textos relacionados ao tema da seca, como poesia, música, imagens, textos em prosa de outros autores, esta dissertação tem a finalidade de discutir os fragmentos literários de *O Quinze*, *Morte e vida severina* e *Vidas secas*, tendo em vista a problematização da seca proposta por abordagens pedagógicas e atividades utilizadas nesses livros de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais propõem uma reflexão sobre como o Modernismo brasileiro aborda questões regionalistas e trata da estética da seca e do êxodo dos nordestinos para o sul ou para o litoral.

Os LD que compõem o corpus da pesquisa são adotados em escolas públicas situadas na cidade de Montes Claros - MG, e estão inseridos no PNLD do biênio 2018/2020: *Veredas da palavra 3* (2017), de Vima Lia Martin e Roberta Hernandez, Editora Ática; *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3* (2017), de Carolina Dias Vianna, Christiane Damien e William Cereja, Editora Saraiva; e *Novas palavras 3* (2016), de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, Editora FTD. As professoras de língua portuguesa, que gentilmente cederam os livros para a pesquisa, são efetivas em escolas públicas de Montes Claros e fazem parte da equipe que seleciona os livros do Ensino Médio a serem adotados nas escolas, juntamente com a equipe de professores da área de língua portuguesa.

Nos últimos anos, exercendo a docência na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) nos cursos de licenciatura de Letras Inglês e Letras Português, tenho acompanhado os acadêmicos na disciplina de Estágio Supervisionado, o que tem me proporcionado a oportunidade de observar as práticas pedagógicas que ocorrem no interior das salas de aula e, a partir daí, discutir com os estagiários como essas práticas podem ou não impactar num aprendizado que realmente assegure uma formação leitora eficiente e proficiente. Além disso, trabalhei como professora coordenadora, em projeto multidisciplinar, no Programa de Residência Pedagógica, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), articulado com as escolas públicas de Montes Claros. Em ambas atividades, pude observar que os textos literários são comumente usados para o ensino da gramática ou da semântica, deixando de lado o objetivo precípuo da literatura, que é despertar o gosto pela leitura, principalmente de obras literárias do acervo nacional e estrangeiro.

Para analisar e interpretar a forma como os fragmentos em *O Quinze, Morte e vida severina* e *Vidas secas* são trabalhos nesses materiais, busquei fundamentações em documentos oficiais e, também, em autores que discorrem sobre o Modernismo no Brasil, a segunda geração do Modernismo, a temática da seca e, por fim, autores que dão suporte para a leitura, análise e interpretação do *corpus*. É muito importante entender e analisar como os autores de LD abordam os textos literários, uma vez que eles foram escritos não só para uma ação pedagógica, mas para o deleite e o encantamento do leitor.

A história da literatura está relacionada à história do homem. A partir do momento em que a classe média passa a ter acesso aos livros de literatura, concomitantemente com a valorização da escolarização no Brasil, nas décadas de 1890 e 1920, em plena modernização do país e com o aumento das populações urbanas, a literatura infantil emerge. Contudo, junto a essas importantes mudanças no cenário da educação brasileira, onde a função pedagógica assumida pela escola era a de educar e, ao mesmo tempo, promover a socialização da criança, intermediando sua integração na sociedade, surgiu a preocupação em disponibilizar fontes de leituras apropriadas para as crianças, visto que uma boa parte do acervo literário era composto por livros voltados para os adultos. Nesse sentido, a escola demonstra um objetivo dominante ao afastar as crianças do mundo adulto, proporcionando acesso limitado ao conhecimento e privilegiando lições de cunho moralizador e repressor, conforme os valores da época. Portanto, a literatura infantil nasceu com a finalidade de auxiliar a formação do cidadão, transmitindo ensinamentos morais e comportamentais.

O primeiro aspecto a ser desenvolvido nesta pesquisa será a análise de como a literatura é contemplada nos seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997;1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), Orientações Curriculares Nacionais para Ensino Médio (2006) e Base Nacional Comum Curricular (2018), para assim, compreendermos se houve mudanças nas propostas em relação ao ensino de literatura.

Posteriormente, serão examinadas as obras que tratam do Modernismo no Brasil, a segunda geração do Modernismo e a temática da seca com base em autores que estudam esses assuntos, os quais darão o suporte para a análise dos fragmentos literários nos livros didáticos.

Por fim, farei uma aproximação entre os documentos oficiais, a teoria e os

fragmentos das obras escolhidas, analisando como a temática da seca é tratada pelas abordagens pedagógicas e didáticas nos LD selecionados para esta pesquisa, averiguando se as atividades propostas despertam o interesse do aluno em discutir o tema e, ainda, se contribuem para a formação de leitores críticos.

A partir do exame superficial dos LD, antes de proceder às análises, tive algumas inquietações, como, por exemplo: Os professores conhecem profundamente as obras literárias utilizadas nos LD? São leitores assíduos? Como a leitura literária é tratada no interior das salas de aula? Como o professor estimula a leitura no aluno? Como é feita a mediação para a leitura? O professor dá voz aos alunos no processo de interpretação desses textos, tornando-os acessíveis e relevantes? A partir desses questionamentos e durante a minha lida diária pelas escolas, em contato com professores de Língua Portuguesa, despertou-me a curiosidade em analisar como os livros didáticos tratam o texto literário, visto que a maior parte das vezes há uma grande preocupação dos professores em utilizá-los para ensinar gramática e semântica, deixando em segundo plano o estímulo para uma experiência de fruição, no sentido que Roland Barthes nos apresenta em *O prazer do texto* (1987):

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 1987, p. 20-21).

A partir dessas reflexões, analisarei comparativamente o *corpus* selecionado, procurando pontos em comum entre os livros didáticos escolhidos no que tange à temática da seca, ou seja, como os autores desses livros contemplam o tema, (des)considerando os pressupostos contidos nos documentos oficiais sobre o ensino de literatura no Ensino Médio.

Embora haja um grande esforço na elaboração de políticas públicas que estimulem a leitura, como o PNLD Literário⁵, com uma quantidade expressiva de livros didáticos e

⁵ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), desde a sua criação, teve como principal objetivo a aquisição e distribuição de livros didáticos para as crianças e jovens estudantes da Educação Básica da rede pública, em caráter universal e gratuito. Com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o livro literário passa a ser material também presente nessa política de Estado, contribuindo com as suas práticas pedagógicas. Este material constitui o primeiro conjunto de obras literárias disponibilizadas no

paradidáticos editada a cada ano, o que se percebe, no espaço escolar, é que os jovens estão lendo cada vez menos os clássicos da literatura brasileira que, embora tenham sido publicados no século passado, ainda são referenciados nos LD de língua portuguesa indicados pelo PNLD.

A leitura literária propicia ao aluno vivenciar situações da vida real e abre, dessa forma, um universo de perspectivas, opiniões e emoções que podem ter grande influência na constituição da sua personalidade, de seus valores e de sua visão de mundo, funcionando, dessa maneira, como fator humanizador, conforme preconiza Antônio Candido, em “O direito à literatura” (2004).

A literatura é a língua em uso e, por isso, a escolha de fragmentos de textos literários para os livros didáticos devem propiciar, a priori, momentos de leitura prazerosa, de exposição rica e variada à língua materna, ampliando as experiências de mundo, ao mesmo tempo em que provoca no aluno/leitor o interesse em ler a obra completa. Embora os autores de livros literários não escrevam uma obra com fins didático-pedagógicos e sim para o deleite do leitor, para provocar fruição no leitor, o uso de fragmentos dessas obras nos livros didáticos servem de motivação para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária.

Nesta perspectiva, demonstrarei, neste trabalho, como a literatura tem sido uma forma, ao longo da história da humanidade, de entender nossas próprias experiências, de transmitir ensinamentos morais e comportamentais e de registrar acontecimentos importantes, assumindo, assim, um caráter didático-pedagógico. Um dos meios que a literatura emprega para se constituir é a linguagem. Por isso, a necessidade de analisarmos como a linguagem e a literatura se inter-relacionam nos livros didáticos de Língua Portuguesa, especificamente naqueles destinados aos jovens que estão se preparando para assumirem seu papel de agente transformador em um mundo em constantes transformações.

novo formato do PNLD. Cada uma dessas obras foi analisada por professores (as) de diferentes trajetórias, dentro das áreas de Letras e de Educação, com destaque para professores(as) da Educação Básica. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_medio. Acesso em: 10 abr. 2020.

Capítulo I

UM PANORAMA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.

(BRASIL, 2018, p. 138)

1.1 A importância dos documentos oficiais para nortear o ensino de literatura nos livros didáticos

Ao longo de décadas, o governo, através de documentos oficiais tais como PCN, PCNEM, OCN e BNCC, busca orientar os professores que trabalham com a língua portuguesa sobre a importância do ensino de literatura para despertar o interesse pela leitura, contribuindo assim, para a formação do leitor. Neste capítulo, mostrarei a importância desses documentos norteadores e discorrerei sobre o PNLD, documento de suma importância para os alunos das escolas públicas que, na maioria das vezes, possuem apenas o livro didático como ferramenta de estudo.

1.2 O ensino de literatura no Ensino Médio na perspectiva dos documentos oficiais

Devido às diferenças e desigualdades no que se refere ao nível de proficiência educacional, a Constituição Brasileira de 1988, no seu Art. 210, prescreve orientações sobre o direito à educação para todos, de forma a assegurar a igualdade de aprendizado mínimo para todos os jovens e crianças deste país. Assim, ao longo de 30 anos, os órgãos oficiais que gestam a educação, tanto no âmbito nacional, como no estadual e municipal, bem como os setores representativos da sociedade e dos profissionais da educação, têm discutido e criado políticas educacionais que atendam ao que está previsto na Constituição Federal.

Em 1996, foi promulgada a Lei 9394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que, como previsto na Constituição, garantiria direitos mínimos a todos os brasileiros no sentido de oferecer igualdade no ensino e na aprendizagem. Com base nessa lei nacional, após inúmeros encontros, seminários e conferências entre os diversos setores responsáveis pela educação, foram elaborados os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), resultado de uma política desenvolvida por profissionais da educação e por gestores públicos. Esse documento passa a orientar os programas de ensino das escolas em todo o Brasil a partir de 1998.

Os órgãos representativos da sociedade brasileira participaram de várias conferências pelo país, discutindo quais seriam as orientações mínimas para as escolas de Ensino Fundamental e Médio. Além dos princípios básicos dessa nova política, foram elaboradas as orientações por área de conhecimento, marcando um avanço nas políticas educacionais por nortear os professores e gestores das escolas sobre qual trilha seguir a partir de seu meio, sua cultura e, ainda, dos interesses e peculiaridades de sua região. Os PCN causaram inquietações em muitos profissionais da educação pelo seu tom provocador, pois, ao contrário do que muitos esperavam, esses documentos não davam respostas prontas e acabadas, levando o educador a pensar qual seria o melhor caminho para seus alunos, levando em consideração fatores sociais, culturais e econômicos.

Dentre os PCN para o Ensino Médio, encontra-se o PCN de Língua Portuguesa, documento em destaque nesta pesquisa, principalmente no que se refere às orientações para o ensino de literatura. Adiante, tratarei das particularidades que envolvem esse ensino, de acordo com esse documento.

Em 2002, como resultado do amadurecimento na execução dos PCN, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), documento que representa um avanço nas políticas educacionais, visto que ele complementa as políticas propostas nos PCN. As DCN, além de tratar das diretrizes educacionais para a Educação Básica, norteiam as políticas para a formação de professores para a o Ensino Fundamental e Médio, ou seja, elas procuram dar coerência entre o que se ensina nas escolas e o que se ensina nos Cursos Superiores que preparam professores para atuar na Educação Básica. Posteriormente, detalharei este assunto.

Todo esse percurso preparou o terreno para a criação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada em dezembro de 2018, sendo o resultado de 30 anos de investigações e discussões entre o MEC e os educadores brasileiros. O documento dialoga com todas as experiências vividas pelos PCN e DCN, apresentando uma proposta mais consolidada de educação. Assim, a BNCC não está fundamentada num capricho político, simplesmente, como muitos tentam dizer, pois já estava prevista na Constituição de 1988 como forma de garantir igualdade de aprendizagem mínima a todos os brasileiros. O

grande problema é que as escolas brasileiras precisam se adaptar às novas orientações até dezembro de 2020. Para tanto, é necessário um estudo sistematizado da realidade das escolas para que gestores, professores e comunidade conheçam bem as orientações contidas na BNCC e, então, construam a proposta de sua escola. Percebo que há grande resistência dos professores, em geral, para discutir essa nova proposta. No entanto, como as pessoas podem rechaçar algo que não conhecem? As orientações da BNCC estão sendo criticadas, mas o que já foi concretamente compreendido?

Diante do exposto, discutirei como as orientações foram construídas gradativamente, a partir da LDB, com foco nas propostas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, principalmente no que tange às propostas para a literatura. Ao longo dos anos, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – PCNEM (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais+: Ensino Médio, com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (2002), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCN (2006), até chegarmos à proposta atual, que é a BNCC (2018).

A seguir, apresento um panorama geral das propostas para o ensino de Língua Portuguesa nos documentos oficiais, em ordem cronológica, partindo dos PCN até a BNCC.

Antes das prescrições oficiais, o texto literário destacava-se como a arte do bem falar, do bem escrever e, porque não, do persuadir (ARISTÓTELES, 1999). O ensino de literatura era o polo negativo das classes menos abastadas, visto que a educação não era um direito de todos, pois ter tempo para estudar era considerado luxo. Contudo, ao ser assegurado o direito de todos à educação, as polaridades se invertem. Em uma época em que o ensino era pautado pelo saber técnico produtivista, a literatura vai para a margem e a margem vem para a escola. É possível ter uma ideia do que ocorria no ensino de literatura, nos anos 90 a partir da seguinte descrição dada pelos PCNEM:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/Literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 2000, p. 16).

A partir das considerações presentes nas OCN, apresenta-se, como reflexão, a possibilidade de abordagem da literatura no contexto do Ensino Médio brasileiro. Ainda que brevemente, o propósito deste estudo é, então, o de refletir sobre as orientações que embasam os documentos citados e quais os encaminhamentos o professor pode percorrer a partir das proposições indicadas por esses documentos, os quais buscam valorizar e viabilizar o ensino de literatura no Ensino Médio.

Salientamos que, embora as orientações curriculares brasileiras possam parecer, aos desavisados, uma intervenção do Estado, as chamadas “prescrições oficiais” descrevem o lento e progressivo acordo para a construção de um currículo comum para a escola brasileira. Em 1997, o Brasil teve, pela primeira vez, um conjunto de documentos referenciais técnicos sobre as concepções que deveriam embasar a educação de crianças e jovens brasileiros. Os PCN (1997) foram construídos por um grupo de consultores a partir da colaboração de educadores de todo o país, que atuavam na Educação Básica e nas universidades brasileiras. As contribuições para o Ensino Médio foram organizadas por Zuleika De Felice Murrie⁶ e seus colaboradores na França a convite do Ministério da Educação, fornecendo uma bússola pedagógica para os professores e para os sistemas de ensino municipais e estaduais, tratando de como deveria ser o ensino de cada disciplina. Sob a influência da Reforma Educacional Espanhola⁷, este documento propôs, também, pela primeira vez, a adoção de temas transversais, estimulando a interdisciplinaridade e a abordagem sobre os valores éticos de forma não dissociada dos conteúdos.

De forma meticulosa, os PCN se colocaram como um parâmetro de caráter não prescritivo, não obrigatório, configurando-se como a base para a formação continuada do

⁶ Professor de psicologia do CNAM (*Conservatoire National des Arts et Métiers*) de Paris, onde é responsável pelo grupo de pesquisa do Laboratório de Psicologia do Trabalho. Sua filiação à tradição vigotskiana em psicologia o tornou um dos maiores incentivadores da rede de relações científicas que se constrói em torno dessa tradição teórica na Europa, tendo, para isso, uma estreita colaboração com Jean-Paul Bronckart e Bernard Schneuwly, da Universidade de Genebra. O papel fundamental que atribui à linguagem no desenvolvimento do trabalho e dos trabalhadores, em uma perspectiva bakhtiniana, o levou a desenvolver pesquisas conjuntas com linguistas (ZULEIKA..., 2019).

⁷ A primeira proposta de mudança educacional na Espanha era de caráter ideológico e estava relacionada ao tipo de cidadão que o país desejava para o futuro. O desafio foi estabelecer novos roteiros de construção de conhecimentos, habilidades, valores, técnicas, atitudes e estratégias, implicando mudanças nos conteúdos de aprendizagem e nos currículos. Os currículos na Espanha contemplam conteúdos nacionais, regionais e os de cada escola. Este último abriga também as referências das cidades, vilas ou aldeias que abrigam as unidades escolares. As mudanças deveriam ser flexíveis o suficiente para promover a fusão, respeitando as diferenças culturais do país (AS SEMELHANÇAS..., 2019).

professor, desejando influir na modernização das práticas de ensino. Os PCN foram elaborados na perspectiva de atender

[...] à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997, p. 13).

A partir desse excerto, torna-se claro o caráter aberto e flexível dos PCN, características que incentivam o fortalecimento da cidadania e da inspiração democrática, em um país recém-saído da ditadura: “Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação.” (BRASIL, 1997, p. 27). O resultado foi um documento bem construído e respeitado por pesquisadores da área. Até hoje, os críticos da construção de uma base curricular se apegam ao exemplo dos PCN como um caminho alternativo ao adotado pela BNCC, capaz de fortalecer a autonomia da escola e do professor, desde que as orientações sejam efetivamente implantadas.

As orientações contidas na parte II dos PCNEM, a qual trata de linguagens, códigos e suas tecnologias, por exemplo, revelam a importância da produção cultural de um povo para demarcar a sua identidade e preservar sua história e cultura. Assim, a literatura passa a ser instrumento para as práticas de leitura, com o objetivo de “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.” (BRASIL, 2000, p. 20). Isso revela que a produção de um texto literário pode impor uma organização diferente para cada movimento literário. Entende-se que reconhecer as diferentes formas de expressão literária, bem como interpretá-las, é oportunizar o uso da linguagem nas suas formas inter e intrasubjetiva, permitindo que o aluno perceba as manifestações da produção e as escolhas estilísticas que possibilitam o seu reconhecimento nas práticas discursivas.

É fato que, de acordo com o que é prescrito nos PCNEM, a literatura deixa de ser ensinada a partir de seu aspecto historiográfico, ou seja, ela deixa de ser um eixo norteador e perde sua posição de disciplina, passando a integrar-se à área da leitura, conforma indica o documento:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. [...]. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocadas para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 2000, p. 18).

Nesse raciocínio, os PCNEM demonstram algumas críticas em relação ao ensino de literatura e ao seu conceito, alegando que o ensino pautado em uma visão historiográfica da disciplina, muitas vezes, torna a aprendizagem sem sentido, como afirmam Andressa Teixeira Pedrosa Zanon e Eliana Crispoim França Luquetti, no artigo “O direito à literatura: dos documentos oficiais às práticas educativas” (2018):

[...] o próprio conceito de literatura e o ensino pautado em uma visão historiográfica da disciplina que, muitas vezes, torna a aprendizagem sem sentido. Nessa linha, os PCNEM lançam uma proposta de que o ensino de literatura, gramática e produção de textos deve ser trabalhado de forma conjunta, com a finalidade de auxiliar o ensino a partir de uma aula dialógica em que os participantes se comunicam (ZANON; LUQUETTI, 2018, p. 305).

Dessa forma, os PCNEM propuseram o ensino de literatura, gramática e produção de textos, considerados conteúdos tradicionais, a partir de uma perspectiva maior: a linguagem.

[...] a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que locutores se comunicam [...] objetivando a socialização das formas de pensar, agir e sentir, a necessidade de compreender a linguagem, como parte do conhecimento de si próprio e da cultura e a responsabilidade ética e estética do uso social da língua materna (BRASIL, 2000, p. 23).

Entre os PCN e a BNCC, temos as OCN e as DCN do Ensino Médio, publicadas no final dos anos 1990 e atualizadas em 2004. As Diretrizes Curriculares estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 3 de 26 de junho de 1998, sendo um dos seus objetivos fortalecer

a autonomia escolar em cada projeto pedagógico. As DCN, determinadas pela LDB, com finalidade distinta dos PCN, orientam, conforme descrito na Resolução supracitada, em seu artigo 4º, as escolas de Ensino Médio a adotar um conjunto de propostas pedagógicas que incluam “[...] competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei.” (BRASIL, 1998, p. 21). Dentre as competências previstas encontram-se:

Compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho; [...] competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania (BRASIL, 1998, p. 21).

As Diretrizes projetavam uma base nacional comum e obrigatória das orientações e da organização das escolas, mas não descendo ao nível dos conteúdos separados por disciplina, como os PCN, e nem estabelecendo expectativas de aprendizagem, como acontece na atual BNCC.

As DCN foram aprimoradas em 2014 e, apesar dos esforços empreendidos pelo governo para que as discussões e sua implementação acontecessem nas escolas, esses documentos não atingiram os objetivos desejados, uma vez que as diretrizes não haviam sido estudadas e discutidas nas unidades escolares, de modo que servissem de base para a construção dos seus projetos pedagógicos. Tal fato levou o CNE a reconhecer o fracasso da assimilação das propostas pelas escolas, por meio de publicação da portaria 2.167 do Diário Oficial da União, uma síntese que serviu para definir que as Diretrizes seriam as normas obrigatórias, por lei, para a educação brasileira, cujo objetivo seria o de orientar o planejamento do currículo das escolas e sistemas de Ensino.

Quanto ao ensino de literatura, não foi diferente: o que se percebe é que a escola não conseguiu aplicar as orientações dos documentos e, tampouco, melhorar o desempenho dos alunos da forma que se esperava. William Roberto Cereja, em sua tese de doutorado, *Uma proposta dialógica no ensino de literatura no ensino médio* (2004), aponta algumas causas que levaram ao insucesso dos PCNEM, por exemplo:

[...] insuficiência teórica e prática do documento; [...] fazia críticas ao ensino de gramática e de literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em acordo com as novas propostas de ensino; [...] na

opinião de muitos professores, a literatura – conteúdo considerado a novidade da disciplina no ensino médio – ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (CEREJA, 2004, p. 179).

Outro aspecto que o autor destaca sobre a depreciação do ensino de literatura consiste no fato de que, antes de 2002, o MEC não subsidiava os livros didáticos para o Ensino Médio. Uma das consequências desse fato foi a quantidade inexpressiva de debates e reflexões acerca do ensino de literatura.

Ainda de acordo com Cereja (2004), a partir das insatisfações dos professores sobre os princípios norteadores dos PCNEM, o MEC publicou outro documento, os PCN+, acrescido do subtítulo: “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”. A publicação desse documento se deu no final de 2002, complementando os PCNEM e visando a escola em sua totalidade.

A proposta do PCN+ contemplava a divisão da educação no Ensino Médio em três grandes áreas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos. No que diz respeito ao ensino de literatura, vinculada à área de linguagens, códigos e suas tecnologias, é explicitado no PCN+ que:

Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas (BRASIL, 2002, p. 19).

Percebe-se que para a literatura foi definida uma função de disciplina, que trata a questão da estética do texto, investigações históricas, o estudo do estilo de época e seu contexto cultural, e que, a partir daí, passa a exercer um papel de valor na escola. Se nos PCNEM ela não possuía um sentido muito claro, agora é apresentada a forma de como se deve trabalhar a literatura: por um viés historiográfico, condenado pelo PCNEM, mas que volta ao PCN+ com uma novidade: o uso da Literatura para entender uma sociedade e seus costumes. O documento orienta que:

As representações que emanam das diversas práticas sociais resultam do imaginário coletivo que se constrói e se reconstrói no interior das diferentes culturas. As diversas linguagens – que podem ganhar a forma literária, imagética, corporal, musical, entre outras – encarregam-se de expressar aquilo que a própria sociedade produz e demanda. A construção desse conceito pelo aluno se fará progressivamente, com o concurso de competências e habilidades como conhecer, analisar e negociar sentidos a partir de obras que, nas diferentes linguagens, traduzam os diferentes valores culturais presentes na vida social. Os mitos imortalizados pela literatura como o “herói sem nenhum caráter” (*Macunaíma*), o homem do interior de Minas (*Grande sertão: veredas*) ou o nordestino retirante (*Vidas secas*) são representações revestidas de alta carga expressiva e que, entre tantas outras que o professor pode escolher, merecem ser apreciadas do ponto de vista estético (BRASIL, 2002, p. 68).

Essa forma de ver a literatura se confirma também em outros trechos do PCN+, como por exemplo:

Considera-se mais significativo que [...] o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos (BRASIL, 2002, p. 71).

Enquanto nos PCNEM o ensino de história da literatura fica em segundo plano, ou seja, serve de pretexto para ensinar leitura, interpretação de texto e, em determinados livros, a gramática, nos PCN+ ela volta para o primeiro plano, mas como subsídio para o ensino de história, das artes e tudo que a capacidade imaginativa do professor conseguir fazer (BRASIL, 2002). Com efeito, os PCN+, além de não resolverem os problemas dos PCNEM, geraram mais discussões e não elucidaram o propósito do ensino de literatura. O documento ainda apresenta incoerências e, sobretudo, problemas de delimitação de temas, como é o caso referente ao uso da literatura para a construção do imaginário coletivo, cuja abordagem pedagógica parte do princípio pedagógico das habilidades e competências para que, a partir desse princípio, consiga traduzir os diferentes valores presentes na vida social “como mito imortalizado pela literatura no nordestino retirante (*Vidas secas*), que é uma representação revestida de alta carga de expressão” (BRASIL, 2002, p. 68).

Em 2004, o MEC implementou o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) com o objetivo de fornecer livros didáticos gratuitos aos alunos da rede pública de ensino. Inicialmente, o projeto atendeu 1,3 milhões de alunos da

primeira série do Ensino Médio das regiões Norte e Nordeste, e hoje abrange todo o território nacional.

A distribuição de livros didáticos pelo governo federal compreende ações do PNLD, por meio dos quais são disponibilizadas obras didáticas, pedagógicas e literárias para as escolas de Educação Básica. O programa PNLD é destinado aos alunos e professores dessas escolas, as quais devem ser cadastradas no censo escolar para serem beneficiadas pelo PNE. Os órgãos e áreas responsáveis pela distribuição são a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Secretaria de Educação Básica Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FNDE é a autarquia responsável pela organização e operacionalização dos programas do livro, cujas funções são, dentre outras, organizar e apoiar a inscrição de obras e dos titulares de direito autoral ou de edição; realizar a triagem e avaliação das obras, apoiar o processo de escolha ou montagem dos acervos e compilar seus resultados, acompanhar e realizar o controle de qualidade da produção e distribuição das obras, verificar a efetividade do Programa junto às redes de ensino; etc.⁸

Dentro dos programas do livro didático, verifica-se várias divisões, tais como o Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário), Programa Nacional do Livro Didático para a Educação Básica, Programa Nacional do Livro Didático do campo (PNLD Campo) e o Programa Nacional Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

O foco desta pesquisa são os livros do PNLD de língua portuguesa, uma vez que esses livros contemplam textos literários que tratam da estética da seca, principalmente de autores da segunda geração do Modernismo brasileiro.

Em 2006, são lançadas as OCN com a seguinte justificativa:

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer

⁸ Informações extraídas do sítio eletrônico do FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>. Acesso em: 29 jul. 2019.

alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8).

As OCN descrevem, em trinta e duas páginas, o ensino de literatura no Brasil. Logo na introdução, é salientado que as orientações contidas no documento se justificam pelo fato de que os PCN do Ensino Médio, “ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (BRASIL, 2006, p. 49). Embora a literatura sempre tenha sido contemplada nos programas de ensino das escolas brasileiras, não havia clareza de como ensinar e por que ensinar literatura, conforme as OCN (2006), quando trata do assunto:

Não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de letrar literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, p. 54).

Uma questão importante, que deve ser enfatizada, é a reflexão sobre o significado que o aprendizado de literatura tem para a escola (professores e alunos) e a necessidade de se ter clareza da sua importância na formação do sujeito, acompanhando-o ao longo da vida. Percebo que a escola entende que aprender a língua pátria é ensinar regras para que ela seja usada de “forma adequada”, e o texto literário é, quase sempre, utilizado quando há um interesse subjacente: ensinar gramática, pregar uma lição de moral, ou cumprir uma orientação curricular. A escola não trabalha com literatura pelo simples prazer que ela nos traz, pela catarse que ela provoca no sujeito, mas, também, pelo conhecimento que ela proporciona. E é nesse movimento de sentir prazer, de se reconhecer nas linhas das histórias e das poesias, que o sujeito aprende a língua, se apropria da linguagem e se posiciona perante o mundo. As impressões que tenho tido, ao longo da minha carreira docente, vão ao encontro de uma reflexão de Candido (2004), muito apropriada para traduzir a importância da literatura para o sujeito:

Numa palestra feita há mais de 15 anos em uma reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência sobre o papel da literatura na formação do homem, chamei a atenção entre outras coisas para os aspectos paradoxais desse papel. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a podemos distinguir pelo menos três faces: 1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2004, p. 176).

Ainda tecendo considerações acerca de reflexões sobre o tema, percebo que há uma discussão enorme para justificar o ensino de literatura na Educação Básica. Por que os sistemas educacionais e os professores têm essa necessidade constante de querer justificar pedagogicamente a indicação de uma obra literária? É preciso entender que nenhum autor escreve para atender as demandas pedagógicas, mas para o deleite do leitor. Um escritor não pensa como sua história, seu texto, sua criação, vai servir de conteúdo num livro didático. Por que, então, tanta explicação para inserir no contexto da escolarização motivos para se gostar de ler? Minhas percepções me levam a acreditar que, primeiramente, precisamos seduzir os professores para o texto literário para que eles possam encantar seus alunos com as possibilidades da literatura.

Retomando as discussões sobre o ensino de literatura, as novas orientações para a Educação Básica, contidas na BNCC, estão em vigor desde 2018. Por ser um documento muito recente, podemos questionar: o que está sendo sugerido para a literatura nesta nova perspectiva? Que justificativas surgirão agora? As orientações serão diferentes?

Pode-se dizer, a priori, que a BNCC (2018) se diferencia dos PCN e das DCN por diversas razões, mas, principalmente, por demonstrar a importância e o dever nos direitos de aprendizagem, invertendo a lógica das propostas anteriores. Enquanto base, todos os documentos legais brasileiros procuram estabelecer um sistema educativo que busque a equidade, a garantia de direitos, o respeito às especificidades regionais, a formação de cidadãos críticos e a construção de uma escola democrática. Nesse sentido, a BNCC assume que esses direitos só se efetivam se crianças e adolescentes puderem aprender um conjunto de conhecimentos, e isso só é possível se esses conhecimentos forem explicitados e aferidos por meio de instrumentos de avaliação.

A alfabetização é um dos conhecimentos básicos para que se promova a igualdade de direitos. Há muito tempo se reconhece que todos os cidadãos devem saber ler e escrever. Entretanto, diferentemente de outros países, no Brasil, enquanto os alunos das escolas privadas começam a ler antes dos seis anos de idade, a escola pública vem produzindo uma massa de analfabetos funcionais, por mais que todos os documentos anteriores reafirmem esse direito. Diante desse dado alarmante, a BNCC determina que a alfabetização ocorra nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e descreve as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa do processo. É importante ressaltar que isso vale para todas as disciplinas e para todas as etapas da escolaridade. Mas como tornar essa nova proposta viável? Que objetivos e ações devem ser articulados para que toda a comunidade escolar entenda, internalize e participe da implementação do BNCC?

Para preparar profissionais que atendam a essas demandas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), perseguindo os ideais da BNCC, promulgou a Resolução nº 02/2015, que trata sobre os cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo de preparar licenciados que deem conta das novas orientações para a Educação Básica. Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura devem estar de acordo com a referida resolução, construindo uma articulação entre o que se ensina na IES e o que se espera do professor da Educação Básica.

Dessa forma, a expectativa é de que seja possível ter um sistema integrado de ensino e aprendizagem, bem como o aprimoramento do sistema brasileiro de avaliação, que, até então, não tinha um conjunto de itens curriculares que poderiam ser avaliados da mesma forma de norte a sul do país. A BNCC passa a ser uma referência obrigatória para as escolas brasileiras, uma vez que se tornou lei. O desafio agora é analisar o documento e como ele será compreendido e incorporado pelos professores das escolas públicas e privadas.

As orientações destinadas especificamente ao ensino de Língua Portuguesa voltam-se para o aprofundamento, análise e funcionamento da linguagem. Essa orientação é a norteadora do desenvolvimento das habilidades dessa disciplina, ou seja, como a literatura está inserida no ensino da língua e se suas diretrizes se pautam no alargamento das referências estéticas. Ainda não há muita clareza sobre como tudo isso será interpretado, visto que:

[...] mesmo no campo específico artístico-literário são evidenciados textos diversos, entre os quais está o clássico. No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics*, etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2018, p. 495).

Ainda não é possível afirmar se essas orientações serão suficientes, e se serão interpretadas de modo a proporcionar *status* diferenciado para a literatura enquanto elemento fundamental para desenvolvimento do sujeito, pois o valor da literatura se encontra na possibilidade de reflexão e identificação de cada sujeito, resultante da vivência dialética de dramas históricos por meio das narrativas, nas quais o homem compreende de forma profunda as dinâmicas sociais de épocas passadas e do próprio presente. Com a possibilidade de o indivíduo viver realidades muito distantes das que ele pertence, a literatura lhe proporciona a incorporação dos dramas presentes nas obras de forma reflexiva e “aberta” para a compreensão das demandas presentes nos acervos literários. Assim, trazendo a discussão para a temática da seca, é possível afirmar que não se precisa sentir fome para sentir a mazela da fome, porque, pelo exercício da leitura literária, o homem pode ser modificado em sua percepção da realidade a ponto de rever sua prática social. Dessa forma, a literatura configura-se como ensino essencial para o processo de humanização dos indivíduos.

Em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2011), Demerval Saviani afirma o papel da escola em educar as consciências em um processo de apropriação e objetivação constante, o qual se baseia na transmissão dos conteúdos clássicos. Nessa perspectiva, é importante que a escola cumpra seu papel.

1.3 Programa Nacional do Livro Didático e o ensino de literatura

O PNLD compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa,

destinados aos alunos e professores das escolas públicas de Educação Básica do país. As escolas que podem participar do PNLD são representadas pelos dirigentes das redes de ensino municipal, estadual, distrital e das escolas federais, que devem encaminhar um termo de adesão manifestando seu interesse em receber os materiais do programa e comprometendo-se a executar as ações do programa.⁹ Para isso, é necessária a observância da legislação, com base nas resoluções, decreto e portaria normativa sobre o programa, disponíveis no sítio eletrônico do FNDE. Cumpridas as exigências, as escolas participantes do PNLD passam a receber materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um programa extensivo, constituindo-se como uma das principais ações do governo federal destinada ao processo de ensino e aprendizagem.

O PNLD compra e distribui obras didáticas aos alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). A execução do PNLD do Ensino Fundamental (regular) e do PNLD Ensino Médio (regular e EJA) inicia-se pela adesão das escolas federais e dos sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejem participar dos programas de livros didáticos, observando os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo MEC. Os editais que estabelecem as regras para a inscrição do livro didático são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE, na internet. Mesmo que a escola não tenha acesso a internet, o que quase não acontece nos dias atuais, é necessário que o gestor faça esse pedido de forma virtual, visto que não é oferecido outra forma de solicitação pelo governo federal.

Os editais determinam o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais. Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à SEB/MEC, responsável pela avaliação pedagógica. A SEB faz chamadas públicas para professores, pesquisadores e especialistas que queiram integrar as equipes de avaliação para analisar as obras, conforme critérios divulgados no

⁹ Informações extraídas do sítio eletrônico do FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>. Acesso em: 29 jul. 2019.

edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

O FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal na internet, e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O guia orienta a seleção dos livros a serem adotados pelas escolas, e estes são analisados e escolhidos pelos diretores e professores. Após a formalização da escolha dos livros didáticos via internet, o FNDE coleta os dados referentes aos pedidos realizados, e inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição dos livros é realizada sem a necessidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelas escolas e que são editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro. Ao final da negociação, o FNDE firma o contrato e informa para as editoras as quantidades de livros a serem produzidos e as localidades de entrega. Assim, inicia-se o processo de produção, que tem a supervisão dos técnicos do FNDE.

O IPT também acompanha o processo de produção, sendo o responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados. A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação. Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que se encarregam da distribuição nas escolas.

Sobre o funcionamento do programa, é preciso informar que os livros didáticos distribuídos pelo FNDE são utilizados por três anos consecutivos, beneficiando mais de um aluno. No Ensino Médio, cada aluno tem direito a um exemplar de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Biologia, Física e Química, que são reutilizáveis, devendo ser devolvidos ao final do ano letivo. Já os livros de Línguas Estrangeiras (inglês e espanhol), Filosofia e Sociologia são consumíveis. O aluno receberá livros de língua estrangeira a cada ano, não tendo que devolvê-los. No caso da Sociologia e da Filosofia, os alunos receberão um livro em volume único, o qual será utilizado durante os três anos do Ensino Médio.

O FNDE distribui os livros didáticos de acordo com projeções do censo escolar referente aos dois anos anteriores ao ano do programa, que é o censo disponível no momento do processamento da escolha feita pelas escolas. Dessa forma, podem haver pequenas oscilações entre o número de livros e o de alunos. Para realizar o ajuste, garantindo o acesso de todos os alunos aos materiais, é necessário fazer o remanejamento dos livros daquelas escolas onde eles estejam excedendo para aquelas onde há maior demanda. As escolas podem recorrer, ainda, à reserva técnica, percentual de livros disponibilizado às secretarias estaduais de educação para atender a novas turmas e matrículas.

Com a edição do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o processo de escolha do livro didático mudou. Pela nova legislação, as secretarias de educação, em decisão conjunta com as escolas de sua rede de ensino, podem decidir pela unificação ou não dos materiais que serão distribuídos em cada programa, sem impedir que cada escola beneficiária do PNLD continue registrando suas escolhas individualmente. Assim, as redes de ensino devem optar por um dos três modelos abaixo:

1. **Material único para cada escola:** cada escola realiza sua própria escolha e recebe o material escolhido pelo seu corpo docente.
2. **Material único para cada grupo de escolas:** a rede de ensino define um grupo específico de escolas para fazer uma escolha única de material didático, e o mais escolhido entre as escolas deve ser adotado.
3. **Material único para toda a rede:** a escolha da rede de ensino é unificada e todas as escolas daquela rede utilizam o mesmo material, que deve ser o mais escolhido dentre as escolas pertencentes à rede de ensino.¹⁰

Independente do modelo adotado pela rede, a opinião dos professores ainda é de importância fundamental na escolha dos livros. A seleção dos materiais deve ser estabelecida de forma democrática e autônoma pelas escolas. Dessa maneira, a escola pode optar por livros que atendam às necessidades dos alunos, ressaltando que professores e estudantes são os grandes protagonistas de uma prática de ensino bem-sucedida. Um docente, de posse de um bom material, pode formar centenas de estudantes

¹⁰ Informações extraídas do sítio eletrônico do FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/modelo-escolha>. Acesso em: 29 jul. 2019.

preparados para os desafios políticos, econômicos e sociais com os quais as pessoas se deparam no exercício da cidadania, na contemporaneidade.

Como resultado do processo avaliativo empreendido no guia *PNLD 2018: Língua Portuguesa* (2017), onze LD foram aprovados, todos com edição de 2016: 1) *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Jr., da Editora Ática; 2) *Ser Protagonista: Língua Portuguesa*, de Ana Elisa de Arruda Penteado, Andressa Munique Paiva, Cecília Bergamin, Heidi Strecker, Isabella Almohalha, Lília Santos Abreu-Tardelli, Manuela Prado, Marianka Goncalves-Santa Bárbara, Matheus Martins, Mirella L. Cleto e Ricardo Gonçalves Barreto, da Editora SM; 3) *Português: trilhas e tramas*, de Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Rozário Starling, da Editora LEYA; 4) *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Carolina Dias Vianna, Christiane Damien e William Cereja, da Editora Saraiva¹¹; 5) *Português: língua e cultura*, de Carlos Alberto Faraco, da Base Editorial; 6) *Veredas da palavra*, de Vima Lia Martin e Roberta Hernandez, da Editora Ática¹²; 7) *Novas palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, da Editora FTD; 8) *Esferas das linguagens*, de Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção, da Editora FTD; 9) *Vivá: Língua Portuguesa*, de Elizabeth Campos, Paula Marques e Sílvia Andrade, da Editora Positivo; 10) *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luiza M. Abaurre, da Editora Moderna; 11) *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*, de Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo, da Editora Moderna.

Dentre os livros supracitados e que retratam a seca, o sertanejo e o movimento nordestino, selecionei três para a análise proposta nesta pesquisa, considerando que todos eles são adotados em escolas públicas de Montes Claros - MG, onde estou constantemente em contato com os professores por atuar como professora de estágio supervisionado pela Unimontes, e por ser coordenadora de núcleo no Programa Residência Pedagógica do Programa da CAPES. Os livros didáticos selecionados para a análise dos fragmentos literários, em prosa e poesia, que tratam da estética da seca, e a forma como o tema é abordado são: *Veredas da palavra 3* (2017), *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3* (2017) e *Novas palavras 3* (2016), todos destinados ao 3º ano do Ensino Médio.

¹¹ Nesta pesquisa, utilizei a edição de 2017.

¹² Nesta pesquisa, utilizei a edição de 2017.

O guia *PNLD 2018: Língua Portuguesa* serve de eixo norteador para os professores na escolha do livro didático que, juntamente com seus pares, selecionam um dos principais instrumentos de aprendizagem de seus alunos e, em razão disso, uma importante ferramenta para o desenvolvimento de suas aulas, podendo, assim, melhorar e viabilizar um trabalho pedagógico de qualidade. Vale ressaltar que o professor, de posse de um bom material didático, pode formar indivíduos bem preparados para os desafios do exercício da cidadania. Para tais desafios, é essencial o domínio dos usos mais complexos da língua: a leitura e a escrita. Como o ensino de literatura não deve ocorrer dissociado da vida, mas, substancialmente, voltado para ela, é necessário que os alunos sejam bons leitores, o que demanda a capacidade de construção de sentidos, combinando as múltiplas linguagens que compõem os textos na sociedade altamente tecnológica em que vivemos. O guia *PNLD* refere-se ainda à importância da apropriação da língua escrita e oral, principalmente no que se refere às esferas sociais não cotidianas como a literária:

A literatura, além de constituir um objeto específico do conhecimento, deve, prioritariamente, ser tratada, em sala de aula, como forma especialmente elaborada da língua, forjada em contextos sociais e ideológicos específicos e que, como arte, propicia a fruição estética, a reflexão e a compreensão crítica de temas, contextos ou assuntos abordados. Desse modo, para o Ensino Médio, recomenda-se uma abordagem de textos da tradição literária brasileira e em Língua Portuguesa orientada para a formação do leitor de literatura e secundada por um processo de construção de conhecimentos específicos. É importante também que essa abordagem coloque a literatura como prática viva de pensar e construir a realidade atual, respeitando a diversidade de sujeitos e de culturas existentes no país, de modo a abranger, dentre outras, as Literaturas afro-brasileira, indígena, das periferias urbanas e das diferentes regiões do país (BRASIL, 2017, p. 9).

Assim, recomenda-se que os professores complementem suas práticas, trazendo para o debate as temáticas abordadas nos livros didáticos utilizados de uma forma que seja prazerosa e envolvente para os seus alunos.

Apresento, aqui, tendo como base o *PNLD 2018: Língua Portuguesa* (2017), as abordagens utilizadas para o ensino de literatura pelos autores das coleções selecionadas para a análise da estética da seca.

Em *Veredas da palavra 3*, as autoras trazem como proposta a articulação entre tópicos de literatura e temas contemporâneos e cotidianos, próximos à vivência do estudante. O tratamento da questão da terra, nos textos literários, discorre sobre a literatura brasileira do início do século XX. O trabalho com os textos explora recursos de

linguagens literárias. Eventualmente, para além da exploração dos recursos literários, a obra apresenta relações entre características linguísticas e efeitos de sentido. Ademais, enfoca a fruição estética e estimula a apreciação crítica dos textos literários pelos jovens.

Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3 alinha-se a uma perspectiva estilística e histórica da literatura, organizada por meio da periodização e pelo estudo dos estilos de época, apoiando-se no cânone literário tradicional. Um aspecto positivo da coleção é a grande quantidade de textos e gêneros literários à disposição dos estudantes para leitura. A seleção de textos apresentada atende à proposta metodológica da coleção que é trabalhar a leitura, apresentando os procedimentos mais comuns aos movimentos literários estudados ao longo do Ensino Médio, focalizando os temas e o estilo das obras e dos autores selecionados e suas relações com o mundo. Também são abordados os gêneros textuais comuns aos autores dos períodos literários (poemas, romances, peças teatrais, contos, crônicas etc.).

Em *Novas palavras* 3, há uma evidente ênfase na literatura. A organização dos textos selecionados é, predominantemente, por meio da abordagem cronológica e historiográfica. Destaca-se a relação entre literatura e pintura e o estabelecimento de saberes a partir de autores canônicos, em sua maioria. A coleção apresenta tanto autores clássicos quanto modernos, bem como os recursos estéticos e linguísticos empregados por eles. Na parte dedicada à literatura, os capítulos trazem, geralmente, as seções: “Primeira leitura”, “Leitura de imagem”, “E mais..., leitura”, “Resumindo o que você estudou e atividades”. Em todas as seções, encontram-se textos verbais e não verbais para leitura e atividades, organizadas em subseções diversas, além de boxes com diferentes funções. O volume 3 prima pela perspectiva da história e da cronologia, foca nos textos do cânone literário mais tradicional, e dedica-se aos estudos relativos à produção literária do século XIX ao XXI. Considerando o ensino-aprendizagem, a grande quantidade de textos literários selecionados contribui para a formação do leitor em pelo menos dois níveis, o teórico-crítico e o estético. Espera-se que o leitor aceite o convite para ler poesia lírica, textos teatrais, contos e fragmentos de romances de diversas estéticas (BRASIL, 2018).

Feitas essas considerações acerca do PNLD e a apresentação dos livros didáticos que fornecerão o *corpus* para a análise da estética da seca, no capítulo 2, discorrerei sobre

o movimento modernista, mais precisamente, o percurso da 2ª fase do Modernismo brasileiro e suas influências na estética da seca nordestina.

Capítulo II

**O MODERNISMO BRASILEIRO E SUAS
INFLUÊNCIAS NA ESTÉTICA DA SECA
NORDESTINA EM *O QUINZE, MORTE E VIDA
SEVERINA E VIDA SECAS***

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

(Antônio Candido, 2004, p. 188)

A boniteza da literatura está na possibilidade de nos confundirmos entre a verdade e a imaginação, entre a realidade e o sonho, entre o concreto e o abstrato. Difícil saber onde estão os limites da criação e da recriação. Difícil saber como esses movimentos se dão e como nos situamos neles. E é nessa busca de me situar nos estudos da estética da seca que dedicarei este segundo capítulo ao estudo e ao aprofundamento dos pressupostos teóricos da 2ª fase do Modernismo brasileiro, por entender que ela, além de impactar autores e obras desse período, exerce forte influência nos movimentos sociais e históricos da seca.

2.1 O Modernismo: a Semana de Arte Moderna

Afrânio Coutinho, em “A Semana da Arte Moderna” (2004), narra que para a realização da Semana de Arte Moderna foi projetado um festival que reuniria um grupo modernista, constituído pela nata cultural do país, para exhibir a prosa e o verso, a pintura, a escultura, a arquitetura e a música, de modo que se marcasse definitivamente a divisão dos campos artísticos. De acordo com Coutinho, o nome de Graça Aranha, da Academia Brasileira de Letras, surgiu pela primeira vez ao anunciar, em *O Estado de São Paulo*, que em janeiro de 1922, haveria uma “Semana de Arte Moderna” na capital paulista, da qual fariam parte os artistas que representavam as mais modernas correntes artísticas do país, como Anita Malfati, Victor Brecheret, Antônio Moya, Vila Lobos, e outros.

Para Bosi, em *História concisa da literatura brasileira* (2013), o evento foi um divisor de águas e, ao mesmo tempo, ponto de encontro de várias tendências que vinham se consolidando em São Paulo e no Rio de Janeiro por meio de publicações de livros, revistas e manifestos, inicialmente apenas estéticas, mas que logo se tornariam ideológicas, surgindo, assim, um processo de formação de núcleos urbanos. No Nordeste, o Modernismo foi uma tendência significativa e forte entre as décadas de 30 e 40 com a publicação de romances que retratavam as realidades regionais.

No intuito de esclarecer o que aquelas tendências modernistas significariam para a cultura brasileira, Coutinho descreve, com muita pertinência, o que é o Modernismo brasileiro:

Formas de humanismo brasileiro, em ambas a preocupação dominante é o homem: de um lado, o homem em relação com o quadro em que se situa, a terra, o meio; é a corrente regionalista ou regional, na qual, em sua maioria, o homem é visto em conflito ou tragado pela terra e seus elementos, uma terra hostil, violenta, superior às suas forças. Esse meio tanto pode ser as áreas rurais e campesinas, como as cidades, grandes centros urbanos, zonas suburbanas ou pequenos aglomerados, as primeiras manipulando os tipismos locais, as últimas os cenários urbanos, ambas ressaltando a pequenez do homem em relação aos problemas que o ambiente lhe opões. Neste sentido, pode-se afirmar que a maior parte da ficção brasileira é de fundo regional (COUTINHO, 2004, p. 264).

Na primeira fase do Modernismo, de 1922 a 1930, houve uma corrente social e territorial, em cujo cenário predominou o homem em “[...] ambiente das zonas rurais com seus problemas geográficos e sociais (seca, cangaço, latifúndio, banditismo, etc.)” (COUTINHO, 2004, p. 275), marcadas pela brasilidade e intensificação dessas temáticas na literatura brasileira.

Na década de 1930, os ficcionistas desenvolveram o regionalismo brasileiro à luz dos princípios estéticos, o qual foi denominado de “romance nordestino” (COUTINHO, 2004, p. 337). A região nordestina demonstrava toda sua força com os autores do movimento regionalista, e a intenção era buscar, nos ambientes social, cultural e geográfico, os diversos problemas ali vivenciados, transformando-os em matérias de ficção. Dessa forma, os romances produzidos nessa perspectiva eram considerados um verdadeiro documentário sobre a situação histórico-social do país, construindo assim, uma literatura de engajamento.

Entre 1930 e 1945¹³, escritores de destaque no cenário nacional enxergavam o Brasil como uma nação composta por diferentes indivíduos e costumes e se concentraram em pensar a identidade do povo brasileiro. Por essa razão, o panorama literário caracterizava-se pelo ensaísmo social e a ficção regionalista, retratando um contexto muito familiar ao nordestino: a decadência do Nordeste em consequência da seca e da pobreza. Coutinho (2004) classifica a produção literária nordestina desse período como

¹³ Período conhecido como Era Vargas, quando Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos, de forma contínua. Esse período foi um marco na história brasileira, em razão das inúmeras alterações que Vargas fez no país, tanto sociais quanto econômicas, as quais refletiram nas artes e na Literatura (ERA..., 2019).

social e territorial, qualificando-a como documentário urbano-social realista ou documentário regionalista. É neste último grupo que se encaixam autores de destaque, como Raquel de Queiroz e Graciliano Ramos. O documentário regionalista, também denominado “neorrealismo” ou “neorregionalista” se destaca no panorama cultural da literatura brasileira por “[...] compreender os modernos ‘ciclos’ da ficção brasileira: os ciclos da seca, do cangaço, do cacau, da cana de açúcar, do café, do sertão, do pampa, etc. [Nessas obras] o homem é dominado pelo quadro, devorado amiúde por ele” (COUTINHO, 2004, p. 276). Ilustrando a afirmação de Coutinho, *O Quinze* documenta o sofrimento de centenas de famílias entregues à sorte devido à miséria, tendo como pano de fundo a questão da seca e das lutas políticas e sociais que marcaram o período. Nesse romance, Rachel de Queiroz demonstra como o fator regional está intrinsecamente ligado à questão social e ao drama do proletariado devido à falta de água, resultando na seca e, conseqüentemente, na fome, na pobreza e na saída das pessoas de suas casas e cidades em busca de uma vida melhor.

O processo social pelo qual passavam os nordestinos, castigados pela seca e pela pobreza, vem a ser a forma literária que toma para si uma estética da denúncia. A arte tem o poder de tirar o sossego das pessoas sentadas em suas poltronas confortáveis, de fazer ouvir o grito dos excluídos e de fazer sentir as mazelas sociais que parecem tão distantes e que, agora, estão ali, em suas mãos, diante de seus olhos, para incomodar, acordar e sensibilizar o homem dentro de sua casa ou onde quer que ele esteja. Bosi (2013) traduz essa realidade muito bem:

Nos romances em que a tensão atingiu ao nível da crítica, os fatos assumem significação menos “ingênua” e servem para revelar as graves lesões que a vida em sociedade produz no tecido da pessoa humana: logram por isso alcançar uma densidade moral e uma verdade histórica muito mais profunda. Há menor proliferação de tipos secundários e pitorescos: as figuras são tratadas em seu nexos dinâmico com a paisagem e a realidade socioeconômica (Vidas secas, São Bernardo, de Graciliano Ramos) (BOSI, 2013, p.419-420).

É possível perceber que mais que um romance, os romances regionalistas apresentam um objetivo ativista, condenando a inércia do poder público diante da fatalidade que a seca provoca. Não se trata de uma mera questão climática ou ambiental, mas de um problema que as políticas públicas não alcançam e deixam um coletivo jogado à sua própria sorte.

De acordo com André Luiz Martins Lopez Scoville, em sua tese de doutorado *Literaturas da seca: ficção e história* (2011), Mário de Andrade, o grande nome do Modernismo brasileiro, não gostava de falar de literatura regionalista, pois o que se pensou com a “Semana de Arte Moderna” foi um movimento nacional, e não movimentos isolados, caracterizados pelas diversidades regionais. No entanto, no que se refere à Raquel de Queiróz, Mário de Andrade comenta:

O livro dela se chama *O Quinze*, e ninguém se engane pelo prefácio sem sal nem açúcar, que promete pouco. O livro vem enriquecer muito a já feliz literatura das secas. A ficção sobre as secas nordestinas tem dado ao Brasil alguns livros admiráveis. Todos estão recordando comigo *Os sertões* e *A bagaceira*, que posso por mim ajuntar o *Luzia-Homem*, mais deslebrado. Raquel de Queiroz com *O Quinze* nos dá um modo novo de conceber a ficção sobre a seca, e esse modo novo me é especialmente grato porque na espera dele eu me vim do Nordeste o ano passado. Até me lembro de ter dado uma entrevista em Natal que chocou bastante pela maneira ríspida com que tratei Euclides da Cunha. Deus me livre de negar que o monumento de Euclides e os outros estejam muito bem e sejam razões de orgulho nosso. São obras-primas literárias. Mas depois que apalpei o Nordeste e uma apenas pequena e passageira seca, sem mortes nem misérias terríveis como consequência, mas com toda a sua ferocidade assustadora, o que me irritou um bocado foi os autores terem feito literatura sobre a seca. Isso me pareceu e continua me parecendo... desumano (ANDRADE¹⁴, 1976, p. 251 *apud* SCOVILLE, 2011, p.146-147).

Percebe-se que o romance da seca se afasta, de certo modo, do Modernismo de 1922. Contudo, é importante ressaltar que nem todo romance regionalista nordestino de 30 diz respeito às secas. Scoville (2011) cita, a título de exemplo, os romances da cana-de-açúcar e do cacau:

O tema das secas ocupou uma posição importante, mas adjacente, e se parece prevalecer uma impressão noutro sentido, é porque surgiram naquela década duas obras fundamentais da literatura brasileira que tratam das secas: *O Quinze* (1930), de Rachel de Queiroz e *Vidas secas* (1938), de Graciliano Ramos (SCOVILLE, 2011, p. 155).

Portanto, relacionar a produção literária de 30 somente ao romance nordestino é esquecer boa parte da melhor ficção escrita naquela década, como, por exemplo, a de Lúcio Cardoso, Cyro dos Anjos, Marques Rebelo e Érico Veríssimo. E mesmo entre os romances nordestinos, também vale lembrar, há uma considerável quantidade de romances urbanos, como *Caminho de pedras* (1937), de Rachel de Queiroz, *Ponta de rua*

¹⁴ ANDRADE, Mário de. *Táxi e crônicas no Diário Nacional*. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

(1937), de Fran Martins, e vários romances de Jorge Amado, como *Suor* (1934), *Jubiabá* (1935), *Mar Morto* (1936) e *Capitães de Areia* (1937).

De qualquer modo, é possível reconhecer que a partir de 1930 houve o desdobramento dos temas associados às secas e ao sertão nordestino. Porém, as descrições do espaço físico do semiárido e dos retirantes e a repetição de cenas de retiradas perderam paulatinamente seu caráter de “novidade”. Além disso, tanto o contexto do semiárido quanto o conhecimento a seu respeito continuavam se modificando de tal forma, que seria necessário que a própria literatura buscasse ou expusesse outras perspectivas.

A definitiva combinação desses elementos – retirante de origem pobre e viagem de fuga da seca – estaria representada em *O Quinze*, especificamente na trama de Chico Bento, e em *Vidas secas*, com pouco destaque para a jornada, sendo o foco primário a condição social dos retirantes. Já em *Morte e vida severina*, o personagem Severino representa todos os retirantes.

Tratando-se de regionalismo, Graciliano Ramos representa o famoso grupo de romancistas do Nordeste reunido em torno da problemática da terra, da denúncia social e do sofrimento humano. Em *Vidas secas*, considerado um romance do sertão, a história é dura e seca como a terra batida e rachada, infértil e improdutiva, trazendo, assim, a miséria, a mais dura das injustiças sociais.

2.2 Geração de 30

A chamada “Geração de 30” foi, então, marcada pela consolidação dos ideais modernistas, apresentados na Semana de 1922. Esse evento marcou o início do Modernismo, rompendo com a arte tradicional. Também chamada de “Fase de Consolidação”, a literatura brasileira passava por uma fase de maturação com a concretização e afirmação dos novos valores modernos. Além da prosa, também a poesia foi foco dos literatos. Temas nacionais, sociais e históricos foram os preferidos pelos escritores dessa fase.

Conforme citado anteriormente, é no romance nordestino, de cunho ideológico, que se manifesta com mais intensidade a postura de fazer da literatura uma forma vigorosa de análise e denúncia dos problemas sociais, como aqueles que afligiam a população nordestina, assolada pela seca e abandonada pelo governo.

De meados do século XIX até o começo do século XX, a questão racial foi um dos aspectos que influíram na formação de uma imagem do sertanejo nordestino. O sertanejo era sinônimo de mestiço e, segundo Scoville (2011, p. 171), “a mestiçagem parecia ser a causa de todos os problemas do Brasil.” Segundo o autor, para muitos que seguiam essa linha racista, a miscigenação era a razão pela qual o país estava condenado ao atraso e ao subdesenvolvimento e, nessa linha de raciocínio, o sertão nordestino, cujos habitantes eram “todos mestiços”, era uma região perdida.

Em *O Quinze*, a narrativa apresenta pontos de vista diferentes sobre o começo da seca de 1915, variando o enfoque conforme a condição econômica e o temperamento das personagens. Vejamos como esses fatos se desenrolam no romance: como D. Inácia ainda tinha alguns recursos para tratar o gado que possuía na fazenda do Logradouro, ela não toma nenhuma decisão, embora estivesse apreensiva. Porém, pouco tempo depois, a neta Conceição, que estava de férias na fazenda, convenceu Dona Inácia de que elas deveriam pegar um trem e esperar pelo fim da seca na sua casinha de Fortaleza. Então, o gado do Logradouro é levado para as terras de Dona Inácia, localizadas na serra de Baturité.

Outra situação que se percebe é a de Dona Maroca, proprietária das Aroeiras, outra personagem do romance, que decide abrir as porteiras, soltar o gado e dispensar os empregados. Chico Bento, que trabalhava para Dona Maroca, simplesmente não tem alternativa a não ser pegar a estrada com sua família.

Em uma terceira situação, o filho Vicente, que comandava a fazenda do Major, decide resistir à seca. Ele compra de Chico Bento, por “preço de seca”, o traje de vaqueiro e o pouco gado que lhe pertencia. Vicente permanece na fazenda, e sua família segue para Quixadá.

Os encaminhamentos dados aos diferentes núcleos de personagens de uma mesma história é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da narrativa, como se pode observar, por exemplo, no diálogo entre Dona Inácia que, já morando em Fortaleza, recebe a visita de Vicente:

Viera [Vicente] por causa de uma partida de carço que encomendara para o gado, e nada de ir, e ele nos maiores apertos. A rama já faltava de todo e o jeito era recorrer ao trato comprado.
 - E no Logradouro? [pergunta Dona Inácia] - Tudo na mesma... A casa fechada como deixaram, o açude secando... [responde Vicente] - E o seu gado? - Vai-se salvando... Mas dá um trabalho medonho! Toda noite, cinco, seis homens dormindo no alpendre para levantarem as reses caídas...

A velha sacudiu a cabeça admirada:

- E você não desiste! Ainda não pensou em retirar para a serra, ou fazer como a Maroca, soltar e deixar morrer?

Vicente ergueu-se, meio exaltado:

- Não, senhora! Nem que eu me acabe, e perca tudo de meu comprando caroço, não solto nenhum! Já comecei, termino! A seca também tem um fim [...] (QUEIROZ, 2017, p. 81).

Todos vivem o efeito da seca nordestina. Mas mesmo na adversidade, há maior e menor sofrimento, há maior ou menor poder. Há estratificação na miséria. Percebe-se que para Chico Bento, sua mulher Cordulina, seus cinco filhos e a cunhada Mocinha, que vivia com eles, a seca é ainda mais cruel. Basta ler o trecho em que Chico Bento tenta conseguir passagens de trem para Fortaleza. Elas eram cedidas pelo governo como um auxílio emergencial, mas o responsável pela distribuição vendia as passagens ao invés de entregá-las gratuitamente. A família decide, então, seguir a pé, o que desencadeia uma sequência de tragédias.

Segundo Scoville (2011), em 1915, quando já havia transporte ferroviário de parte do sertão cearense para a capital, essa necessidade de caminhar tem caráter de exceção. Para o autor, o encontro de Chico Bento com o funcionário corrupto é também uma solução narrativa que favorece a fidelidade com aquele momento histórico. Tal preocupação pode ser observada na resposta do funcionário ao pedido de Chico Bento: “Que morte! Agora é que retirante tem esses luxos. No 77 não teve trem para nenhum. É você dar um jeito, que, passagens, não pode ser [...]” (QUEIROZ, 2017, p. 39). Na análise de Scoville (2011) há uma demonstração de que não se desconhecem as mudanças pelas quais o sertão passara, e há uma espécie de justificativa para que o retirante de 1915 esteja submetido às mesmas condições do retirante de 1877.¹⁵

A construção de estações e a penetração de ferrovias até o alto sertão afetaram efetivamente a quantidade de retirantes estradeiros. Assim, na ficção das secas que se reporta aos períodos posteriores a 1915, principalmente naquela de tendência realista, esse tipo de retirante e essas longas caminhadas são menos frequentes. Essas figurações passam a ser retratadas em casos específicos, como em *O Quinze*; ou se mantêm pela força simbólica que possuem, como em *Vidas secas*, onde a família de Fabiano

¹⁵ A Grande Seca, ou a seca no Nordeste brasileiro (1877-1879), foi o mais devastador fenômeno de seca da história do Brasil. A calamidade é responsável pela morte de mais de 400.000 pessoas. Houve uma grande migração para outras partes do Brasil. A região mais afetada foi a então província do Ceará. Foram três anos seguidos sem chuvas, com perda de rebanhos e plantios, e a fuga das famílias, deixando o sertão despovoado (GRANDE, 2019).

simplesmente caminha não se sabe há quanto tempo (talvez desde sempre) e sem saber para onde vai. Mocinha, de *O Quinze*, também parece ter o mesmo destino. No seu caso, porém, não há aliciadores diretos. Mocinha é movida por um “ímpeto namorador”, pelo fascínio da agitação na estação ferroviária e, após perder o emprego, pela necessidade de sobrevivência. No final do romance, Dona Inácia, de passagem pela estação de Baturité, encontra Mocinha carregando um filho recém-nascido e lhe aconselha: “Cuide em viver séria, volte para sua terra. Tenho tanta pena de ver uma afilhada minha feita mulher de vida!” (QUEIROZ, 2017, p. 148).

A situação das mocinhas da seca, vítimas da fome, traz à tona outro problema: a prostituição. Levadas pela necessidade de sobrevivência, muitas delas se entregam a quem pode um pouco mais e, ao contrário do que imaginam, essa situação só aumenta os problemas, sendo uma das graves consequências as crianças que trazem ao mundo, as quais serão herdeiras da mesma miséria, da mesma sina.

O resultado desse êxodo em busca de uma vida melhor terminava, normalmente, em acampamentos que mais pareciam campos de concentração, onde a prostituição era uma presença constante, sendo sempre revelada na literatura das secas. Maior restrição à circulação dos retirantes foi imposta a partir das secas seguintes. Na seca de 1915, o campo de concentração já fazia jus ao apelido de “curral”, como podemos constatar nesse trecho de *O Quinze*:

No mesmo atordoamento chegaram à Estação do Matadouro. E, sem saber como, acharam-se empolgados pela onda que descia, e se viram levados através da praça de areia, e andaram por um calçamento pedregoso, e foram jogados a um curral de arame onde uma infinidade de gente se mexia, falando, gritando, acendendo fogo (QUEIROZ, 2017, p. 94).

As razões pelas quais os retirantes buscavam esses “campos de concentração” parecem estar todas vinculadas a uma completa ausência de alternativas. Enfim, ainda que não inspirassem qualquer certeza de salvamento, os campos de concentração eram, em muitos casos, os últimos recursos para sobrevivência.

Ao adentrar num desses lugares, Chico Bento é tomado pelos sentimentos de resignação, desesperança e fatalismo: “Posso muito bem morrer aqui; mas pelo menos não morro sozinho [...]” (QUEIROZ, 2017, p. 95). Denota-se, por meio desse trecho de *O Quinze*, que o fim dos desvalidos pela seca é sempre previsível. Não há salvamento.

São filhos do nada, não há alternativas de melhoria, pois nem o poder público se incomodava com eles.

Assim como *O Quinze*, *Vidas secas* também retrata as agruras da seca e o sofrimento do povo nordestino. No entanto, nesse romance, Graciliano nos mostra a aspereza e a solidão do agreste com um lampejo de mudança. Publicado em 1938, na segunda fase modernista, conhecida como regionalista, esse romance é qualificado como uma das mais bem-sucedidas criações da época. Graciliano Ramos retrata a vida miserável de uma família de retirantes sertanejos, obrigada a se deslocar de tempos em tempos para áreas menos castigadas pela seca. É uma caminhada sofrida, em busca de algo que não se sabe bem o que é e, tampouco, onde encontrar. A única coisa que move as personagens ao longo da caminhada é o sentimento de esperança por dias melhores:

Virou o rosto para não fugir à curiosidade dos filhos, benzeu-se. Não queria morrer. Ainda tencionava correr mundo, ver terras, conhecer gente importante como seu Tomás da bolandeira. Era uma sorte ruim, mas Fabiano desejava brigar com ela, sentir-se com força para brigar com ela e vencê-la. Não queria morrer. Estava escondido no mato como tatu. Duro, lerdo como tatu. Mas um dia sairia da toca, andaria com a cabeça levantada, seria homem (RAMOS, 2007, p. 24).

O estilo seco de Graciliano Ramos, que se expressa principalmente sem usar muitos adjetivos, parece transmitir a aridez do ambiente e seus efeitos sobre as pessoas que ali estão. Se comparado a outros romances da mesma época, o diferencial de *Vidas secas* é o apuro técnico do autor, pois ao explorar a temática regionalista, ele utiliza vários expedientes formais, como o discurso indireto livre, a narrativa não linear e os nomes das personagens. A obra consegue mostrar, desde o título, a desumanização que a seca promove nas personagens, cuja expressão verbal é tão estéril quanto o solo castigado da região. A miséria causada pela seca, como elemento natural, soma-se à miséria imposta pela influência social, representada pela exploração dos ricos proprietários da região. Os retirantes encontravam-se alijados da possibilidade de continuar a viver no espaço que ocupavam. São, portanto, obrigados a retirar-se para outros lugares.

Uma das implicações dessa vida nômade dos sertanejos é a fragmentação temporal e espacial. Graciliano Ramos conseguiu captar essa fragmentação na estrutura de *Vidas secas* ao utilizar um método de composição que rompe com a linearidade temporal, costumeira nos romances do século XIX. A proposital falta de linearidade, ou seja, de capítulos que se ligam temporalmente por relações de causa e de consequência, escritos

fora de ordem e publicados separadamente em jornais, dá aos 13 capítulos de *Vidas secas* uma autonomia que permite, ao mesmo tempo, uma independência e uma interdependência. Em sua dissertação de mestrado, *Viver ou secar: a tensão em Vidas secas* (2010), Gustavo Capobianco Volaco observa que um capítulo dialoga com o outro, confirmando ou contradizendo o anterior e cita Luís Bueno: “Embora não haja propriamente uma contiguidade entre capítulos, há uma continuidade que garante a unidade do romance e que vai além de simples referências que um capítulo faz aos outros” (BUENO¹⁶, 2006, p. 649 *apud* VOLACO, 2010, p. 66).

Esse é o único romance em que o escritor faz uso da narrativa em terceira pessoa. A escolha justifica-se pela própria necessidade da narrativa, para que fosse mantida a verossimilhança da obra. Devido à paupérrima articulação verbal dos personagens, reflexo das adversidades naturais e sociais que os afligem, nenhum parece capacitado a assumir o posto de narrador. Outro recurso utilizado por Graciliano é o discurso indireto livre, forma híbrida em que as falas dos personagens se mesclam ao discurso do narrador em terceira pessoa. Essa foi a solução para que a voz dos marginalizados pudesse participar da narração sem que tivessem de arcar com a responsabilidade de conduzir de forma integral a narrativa.

A narrativa é ambientada no sertão, região marcada pelas chuvas escassas e irregulares que, somada ao descaso do governo com as políticas de investimentos sociais, transforma a paisagem em um ambiente inóspito e hostil. No sertão, a época de chuvas, quando a esperança sertaneja floresce, é chamada de inverno. O sonho de uma existência menos árida e miserável esboça-se no horizonte e dura até as chuvas cessarem, e a seca retornar implacável. No romance, essa esperança é representada no capítulo “Inverno”, no qual Fabiano alimenta a expectativa de uma vida melhor, mais digna. O retorno à dura realidade, marcada pela falta de perspectivas, recomeça com o fim das chuvas.

É possível reconhecer dois recortes espaciais em *Vidas secas*: o ambiente rural e o urbano. A relevância desse recorte se deve às sensações de adequação ou inadequação dos personagens em um ou outro espaço. Fabiano consegue, apesar da miséria presente, dominar o ambiente rural. Incapaz de se comunicar, desempenhando a solitária função de vaqueiro, ele não sente tanto as consequências de seu laconismo. Além disso, Fabiano conhece as técnicas de sua profissão, o que lhe dá uma sensação de utilidade, permitindo-

¹⁶ BUENO, Luis. *Uma história do romance de 30*. São Paulo: Edusp, 2006. Ática, 1998.

lhe gozar de certa dignidade. A passagem em que seu filho o admira ao vê-lo trabalhando deixa isso claro. Na cidade, porém, Fabiano vivencia, a cada nova experiência, o sentimento de inadequação. Os capítulos “Festa” e “Cadeia” ilustram bem essa sensação. Ao passar a noite na cadeia, depois de uma discussão com um policial, Fabiano fica indignado com a condição a que foi reduzido, ou seja, foi comparado a um bêbado e a uma prostituta:

Ouviu o falatório desconexo do bêbado, caiu numa indecisão dolorosa. Ele também dizia palavras sem sentido, conversava à toa. Mas irou-se com a comparação, deu marradas na parede. Era bruto sim senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se. Estava preso por isso? Como era? Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? (RAMOS, 2007, p. 35).

Fabiano considera-se melhor do que aqueles dois. Não é da mesma laia. Sente-se profundamente ofendido de ser igualado àquela gente. Tem consciência de sua capacidade naquilo que sabe fazer.

Também há, no romance, a nítida valorização do tempo psicológico, em detrimento do cronológico. A opção do narrador em ocultar os marcadores temporais tem como principal consequência o distanciamento dos personagens da ordenação civilizada do tempo. Dessa forma, nota-se que a ausência de uma marcação cronológica temporal serve, enquanto elemento estrutural, como mais uma forma de evidenciar a exclusão das personagens. Por outro lado, a valorização do tempo psicológico faz com que as angústias das personagens as tornem próximas do leitor, que as percebe com muito mais intensidade.

Vidas secas parece ser um romance cíclico. São 13 capítulos independentes que narram a retirada de uma família que vaga pela caatinga tentando chegar a algum lugar, mas que pode estar perdida, andando em círculo. Inicia-se com uma mudança e termina com uma fuga. A família é composta pelo pai – Fabiano – que quase não fala, não sabe que é branco e não sabe ler nem escrever. Sinhá Vitória, mulata esperta que sabia fazer contas com os grãos, Menino mais velho queria saber ler e queria saber o significado da palavra inferno. Menino mais novo queria ser vaqueiro como o pai. Os animais de estimação da família também são retirantes: um papagaio que não falava, só latia, porque era o único som que ele escutava: os latidos da cadela Baleia, a mais humana das

personagens, quando comparada aos humanos daquela família que vive em condição de animais.

Sinhá Vitória era uma pessoa forte, que mantinha o sonho vivo, ela “só tinha medo da seca” (RAMOS, 2007, p. 43), mas ela também tinha medo da chuva: “A água tinha subido, alcançado a ladeira, estava com vontade de chegar aos juazeiros do fim do pátio. Sinhá Vitória andava amedrontada” (RAMOS, 2007, p. 66). A partir desses excertos, é possível afirmar que ela tinha medo de tudo que a usurpasse da segurança de uma existência calma.

Embora a narrativa seja marcada por sofrimento e pobreza, vidas sem um mínimo de conforto e prazer, ainda assim, é possível perceber amor. Há momentos de extrema rudeza, mas também de muita sensibilidade:

Pelo espírito atribulado do sertanejo passou a ideia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva e suja, irresoluto, examinou os arredores. [...] Fabiano meteu a faca na bainha, guardou-a no cinturão, acocorou-se, pegou no pulso do menino, que se encolhia, os joelhos encostados ao estomago, frio como um defunto. Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. Entregou a espingarda a sinhá Vitória, pôs o filho no cangote, levantou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíam sobre o peito, moles, finos como cambitos. Sinhá Vitória aprovou o arranjo [...] (RAMOS, 2007, p. 10-11).

Percebe-se que há, na obra, características que diminuem a condição do “ser” humano, ou seja, as pessoas têm efetivamente sua humanidade representada como diminuída pelas duras condições de sobrevivência, pela ausência de voz própria e pela semelhança com os bichos. Ora as coisas são apresentadas com contornos humanos, ora as pessoas têm contornos desumanos.

2.3 A seca da Terceira Geração

Na trilha da miséria resultante da seca, o poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto, da 3ª Geração do Modernismo, apresenta o percurso de morte e vida de um retirante nordestino. Severino, variante masculina que dá nome ao personagem principal da obra, sai do sertão na expectativa de vida melhor no litoral. Severino é um entre muitos outros que tem o mesmo nome, a mesma cabeça grande e o mesmo destino trágico do sertão:

“Morrer de emboscada antes dos vinte anos, de velhice antes dos trinta e de fome um pouco a cada dia” (MELO NETO, 2007, p. 92).

Morte e vida severina traz o subtítulo “Auto de natal pernambucano”. “Auto” porque o poema é escrito em redondilha maior, o que liga a obra ao teatro. “Pernambucano” remete ao ambiente em que se passa a história, o estado de Pernambuco. Assim, a história é narrada por meio de cenas ou quadros, e é interessante observar como o percurso é invertido: morte e vida. Sai da morte e vai a procura da vida. A primeira parte da narrativa é marcada pela presença constante da morte no meio da paisagem agreste e do chão duro de pedra. O ambiente é sombrio, tem cheiro de morte. A morte sempre tem relação com a pobreza e com o trabalho árduo. Como diz o poeta, ou é morte matada em emboscada, ou é por conta da dureza da terra, ou é morte miserável, na qual não sobra nada (MELO NETO, 2017). Na medida em que Severino se aproxima do litoral, a terra começa a ficar mais mole; mas a morte ainda espreita. O solo se torna mais fértil e o canavial é grande; mas, mesmo em meio à abundância, a paisagem é vazia de pessoas. O retirante acredita que o motivo para o lugar estar tão vazio é que a terra é tão rica que não é preciso trabalhar todo dia. Ele crê ter chegado em um lugar onde a morte abrande e a vida não é severina.

Apesar do tempo ser cronológico, não é possível estabelecer a época exata em que se passa a narrativa, pois o único marcador é a seca, e esta eterniza a obra. Assim, tempo e espaço intensificam o caráter de denúncia social do texto que, pela simbologia da vida – representada pelo nascimento de uma criança – se reveste com um lirismo que não chega, tampouco pretende chegar, ao seu redentor, reconfortante, mas que colore de tons substantivamente poéticos a possibilidade de esperanças presente em *Morte e vida severina*.

[...] E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena
a explosão, como a ocorrida;
mesmo quando é uma explosão
como a de há pouco, franzina;

mesmo quando é a explosão
de uma vida Severina (MELO NETO, 2007, p. 132-133).

A chegada à capital de Pernambuco continua sendo marcada pela morte e pela miséria, mas o cenário é totalmente novo. Ao invés das terras secas de pedra, o lugar da pobreza e, conseqüentemente, da morte, surge o mangue: as terras alagadas habitadas pelos retirantes.

Fugindo da seca, da morte e da terra de pedra, os diversos Severinos chegam à Recife onde continuam marginalizados. Destinados a viver na miséria, ainda cercados pela morte, mas em solos diferentes, cheios de água. Os retirantes continuam a viver da terra, mas não ficam cobertos da poeira de arar o solo seco; ficam cobertos de lama de caçar caranguejos no mangue. Muda-se o cenário, mas a trama não muda. A pobreza é uma predestinação? Ao ver o funeral do lavrador que trabalhou a vida toda na miséria em terra alheia, uma dura realidade se estampa à sua frente. O trabalhador, que só queria um pedaço de terra para trabalhar, acaba morto. A única terra que ele tem é a pouca terra da sua cova. Diante do cenário sórdido, o suicídio parece uma boa opção. Interromper a vida que também é morte severina.

É nesse momento que o percurso e a narrativa parecem ter chegado ao fim. Severino correu do sertão onde só havia morte. Ao chegar ao final do rosário, da sua penitência, esperava encontrar redenção, porém, voltou a encontrar a morte. O herói Severino que parte das terras secas em busca de vida só encontra a morte em sua fuga. Encontra um pouco de esperança ao presenciar o nascimento de um filho de retirantes, severinos iguais a ele. O nascimento é apresentado em forma de presépio de Natal, com a chegada das pessoas para presentear o recém-nascido.

Em *Morte e vida severina*, observamos os mesmos recursos usados nos autos medievais.¹⁷ Severino se apresenta como um em muitos (“iguais em tudo na vida”). A sua individualidade é anulada, e o seu nome se torna um adjetivo já no título da obra. Assim como nos autos medievais, o personagem se torna uma alegoria, uma representação de algo que é muito maior que ele.

O fio condutor do trajeto é o rio Capiberibe, que deve ser o percurso certo do interior ao litoral. Ao longo da jornada, Severino encontra a morte diversas vezes: morte por fome,

¹⁷ Um auto é um subgênero da Literatura dramática, que surgiu na Espanha medieval. Em Língua Portuguesa o seu maior expoente foi Gil Vicente.

por emboscada ou por velhice antes dos trinta. O sertão é o espaço e a morte é o tema, ambos caminham juntos ao longo do rio. Até o próprio rio morre.

Após a breve análise das três obras, percebe-se que a temática da seca marca a produção literária do Modernismo, principalmente a 2ª e a 3ª gerações. Os graves problemas políticos e sociais do Nordeste brasileiro são denunciados através da arte, e as três obras estão intimamente ligadas pela denúncia que apresentam.

No contexto da nova proposta para a educação brasileira, dada pela BNCC, o estudo desses textos literários torna-se um dos fatores essenciais para desenvolver e formar a consciência política e social dos jovens de hoje. A literatura, além de servir para o deleite do leitor, deve também envolver o sujeito para o engajamento com os problemas do país.

Considerando os aspectos analisados acerca das fases do Modernismo, no Capítulo 3, analisarei as atividades propostas pelos LD de português para verificar se elas suscitam a discussão sobre a temática da seca, contribuindo, assim, para a formação do leitor.

Capítulo III

UMA ANÁLISE SOBRE COMO A TEMÁTICA DA SECA É APRESENTADA EM LIVROS DIDÁTICOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto.

O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário

(Rildo Cosson, 2014, p. 27)

3.1 Os livros didáticos de língua portuguesa: uma discussão sobre a seca

Neste capítulo, vou proceder à análise de atividades que se relacionam a fragmentos literários usados em livros didáticos, como instrumento pedagógico, verificando se a escolha dos fragmentos e a elaboração das atividades condizem com o propósito de reflexão sobre o tema e sobre as mazelas sociais provocadas pela seca, ou se eles se limitam ao objetivo de resolução de simples exercícios de interpretação.

Em minhas andanças pelas escolas de educação básica, percebo que muitos professores utilizam os textos literários para ensino de gramática ou de semântica (as relações de sentido e referenciação) ao invés de estimular o aluno a uma experiência de fruição, buscarei esboçar um breve panorama do ensino de literatura nos livros didáticos e as discussões e atividades criadas a partir de fragmentos literários sobre a seca, considerando que em muitas escolas eles são os únicos recursos que o professor e o aluno dispõem. Escolhi a temática da seca nordestina por considerá-la de grande relevância no contexto social no qual estamos inseridos, ou seja, Norte de Minas, região que nos últimos anos tem sofrido com a pouca chuva, resultando em grandes dificuldades sociais e econômicas.

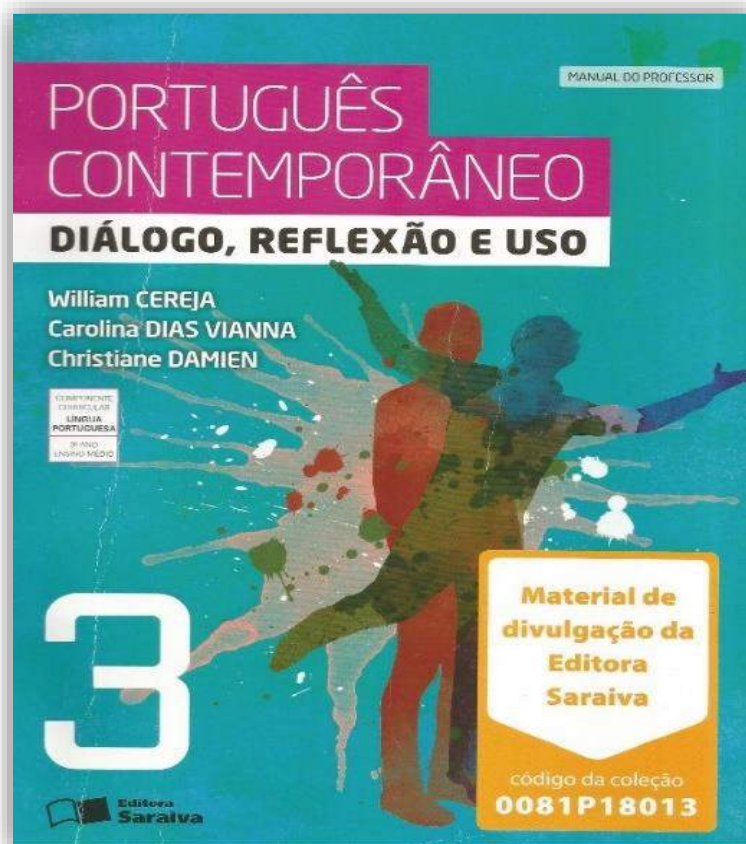
Os três LDP utilizados na pesquisa são adotados em turmas do 3º ano do Ensino Médio de escolas da nossa região. Optei pela análise do volume 3 de cada uma das coleções selecionadas por conterem textos de autores modernistas que escreveram sobre a seca. Os livros são: *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3* (2017), de Carolina Dias Vianna, Christiane Damien e William Cereja, da Editora Saraiva; *Novas palavras 3* (2016), de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, da Editora FTD e *Veredas da palavra 3* (2017), de Vima Lia Martin e Roberta Hernandez, da Editora Ática.

A seguir, farei a exposição desses LDP, seguida das respectivas análises dos textos e das atividades que abordam a temática da seca.

3.2 *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3*

O LDP *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3* é desenvolvido em quatro unidades temáticas, tendo como base a articulação dos eixos de Literatura, Língua e Linguagem, Produção de Texto e Oralidade. De acordo com o(s) editores(es) esse livro configura-se como um bom instrumento de acesso ao mundo da escrita e favorece experiências significativas de leitura, dada a diversidade de textos verbais da modalidade escrita (textos representativos dos movimentos literários e textos contemporâneos), bem como a variedade significativa de textos multimodais, privilegiando tiras, folders, *cartoons*, canções, gravuras, etc.

Figura 1 - Capa do LDP *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3*



Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2017.

Na apresentação, intitulada “Caro Estudante”, os autores informam os propósitos da coleção e orientam como estudar questões sobre as literaturas em língua portuguesa, com destaque para a brasileira, bem como sobre os usos de nossa língua e sobre os textos que produzimos em nosso cotidiano.

Cada unidade é composta por três capítulos. No interior de cada capítulo, três partes ordenam os assuntos abordados: “Literatura”, “Língua e Linguagem” e “Produção de Texto”. Nos capítulos finais de cada unidade, há duas seções, quais sejam: “Por dentro do Enem e do Vestibular” e “Projeto”. Ao final do volume, somam-se um apêndice, que tem por objetivo servir como material de referência, e a bibliografia.

Cada parte se subdivide em seções, como “Foco no texto”, que propicia leitura e análise de textos representativos do assunto trabalhado. A finalidade é examinar os temas e as características de cada período literário. Há ainda as seções: “Entre saberes”, que faz uma relação entre a arte, a história e a literatura; “Entre textos”, que apresenta textos de autores diversos, relacionando-os ao tema abordado em cada capítulo; “O contexto de produção e recepção dos textos”, cujo objetivo é preparar o aluno para produzir textos a partir do tema trabalhado na unidade, levando em consideração a finalidade desses textos e a quem serão destinados. A parte “Língua e Linguagem” traz o estudo dos conhecimentos linguísticos dos capítulos. Em “Produção de texto”, há as seções “Hora de escrever”, que é uma proposta para a produção de texto baseado na temática do capítulo, e a seção “Antes de escrever/antes de passar a limpo”, com orientações para escrever e revisar o texto. A seção “Projeto” é o encerramento do projeto de produção textual, apresentado na abertura da unidade e desenvolvido ao longo dos capítulos.

O eixo da Leitura recebe atenção adequada dos autores, tanto nos aspectos da quantidade, qualidade e diversidade quanto na fidedignidade dos textos selecionados e estudados. No Ensino Médio, a literatura é conteúdo obrigatório e, por isso, os gêneros literários como poema, crônica, peça teatral, cordel, romance, conto e outros predominam em *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3*.

Os textos não literários também estão bem representados nos verbetes, notícias, cartas, anúncios publicitários, resumos, artigos científicos, cartas de reclamação, etc. Predominam comandos para a simples leitura, sem maiores explicações contextuais e formais, e que preparem realmente para a leitura do texto. Por outro lado, na parte

dedicada à literatura, informações sobre o autor, sobre o contexto de produção do texto, sobre o momento histórico ou sobre o período estético em que se insere o fragmento são apresentadas em textos didáticos, produzidos pelos autores, em *boxes* que acompanham os textos e as atividades.

As fontes para a produção textual são os textos estudados ao longo do capítulo em que se insere a proposta de produção, como os da seção “Foco no texto”, com a qual sempre se inicia a parte de “Produção de texto”, organizada em duas etapas: “Antes de escrever” e “Antes de passar a limpo”. Nelas, é fornecida uma série de orientações relativas a marcas e estruturas constitutivas do gênero textual em foco. Assim, “Produção de Texto” fornece elementos que situam a prática da escrita em seu universo de uso social, permitindo o trabalho com os diferentes letramentos (literário, midiático, acadêmico, virtual, etc.) ao viabilizar o estudo e a produção de poemas, contos, textos digitais, cartas, currículos, projetos de pesquisa e, também, entrevistas de trabalho.

O eixo dos Conhecimentos Linguísticos é desenvolvido em duas seções dedicadas exclusivamente a ele: “Texto e enunciação” e “Reflexões sobre a língua”, presentes em todos os capítulos deste livro. Embora não haja, de modo sistemático, atividades de estímulo ao uso de fontes e instrumentos de consultas, como dicionários e gramáticas, algumas vezes, essa sugestão de pesquisa se explicita no interior de uma atividade e em alguns *boxes*. A seção “Fique conectado” também contribui com essa instrumentalização, sugerindo *sites*, livros, filmes e documentos que complementam o conteúdo estudado.

Para a análise de fragmentos literários cuja temática é a seca, selecionei a unidade 2 que tem como título “Palavra e persuasão”. No capítulo 1 dessa unidade, intitulado “A geração de 30 de Graciliano Ramos”, há um texto sobre o contexto histórico da geração de 30 (Anexo 1), em especial o romance de 30, que mostra a importância do regionalismo nordestino e suas discussões sobre as temáticas sociais, incluindo a seca. Na parte ‘Foco no texto’ é apresentado um fragmento do primeiro capítulo de *Vidas Secas*, intitulado “Mudança”, (anexos 2 e 3), onde é retratado todo sofrimento vivido em razão da seca. A Figura 2, a seguir, traz uma curta biografia de Rachel de Queiroz e outro texto que apresenta suas obras, dentre elas *O Quinze*, mostrando como esse romance é importante para a discussão do tema da seca que castigou o nordeste em 1915. No entanto, não é apresentado qualquer fragmento da obra para corroborar a importância do tema, apenas textos informativos sobre a vida e obra de Rachel de Queiroz, o que me leva a questionar

a ausência de representatividade de *O Quinze* e de sua autora, tão importantes para o Modernismo brasileiro.

Figura 2 - O modernismo em contexto

O Modernismo em contexto

No âmbito nacional e internacional, o período de 1930 a 1945 foi marcado por tensões políticas e econômicas, tais como a crise cafeeira, acentuada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929; a Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas à presidência do Brasil e encerrou a chamada República Velha; a Intentona Comunista (1935); o Estado Novo (1937-1945); o fortalecimento do nazifascismo na Europa; o combate ao socialismo; a eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Como decorrência desse contexto, artistas e intelectuais foram influenciados por ideias comunistas e fascistas, além das religiosas, que fervilhavam na época, e produziram obras voltadas para o âmbito social e para a crítica política ou marcadas por inquietações existenciais e religiosas.

O romance de 30

Na década de 1930, ocorreu no Brasil a consolidação do Modernismo. A ideologia e os princípios estéticos modernistas propostos na fase anterior não encontraram mais resistência e se tornaram presentes nas mais diversas artes. Na literatura, os romancistas da segunda geração modernista aderiram a certos aspectos cultivados pelo Modernismo, como os temas nacionais e do cotidiano e o cultivo de uma linguagem brasileira, mais popular e coloquial.

O **regionalismo**, em especial o nordestino, foi destaque no romance da década de 1930. O romance regionalista se distinguiu pela consciência social, ao abordar criticamente a miséria e a exploração do trabalhador rural, as agruras da seca e o abuso dos poderosos. Em razão do estilo ficcional marcado pela rudeza, pela captação direta dos fatos e pela exploração das relações entre o homem e o meio natural e social, o romance dessa década foi chamado de neorealista e de neonaturalista pelos críticos literários.

A obra *A bagaceira* (1928), de José Américo de Almeida (1887-1980), é considerada o marco inicial da literatura regionalista do Modernismo, cultivada também por Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, Jorge Amado, Graciliano Ramos e, no Sul, por Érico Veríssimo.

Além da ficção regionalista, houve a produção de romances de sondagem psicológica, nos quais se destacam Lúcio Cardoso (1912-1968), Cornélio Pena (1896-1958) e Otávio de Faria (1908-1980), e de romances psicológicos permeados por traços religiosos e surrealistas, nos quais se inclui a ficção de Jorge de Lima (1893-1953).

Rachel de Queiroz

Em *O quinze* (1930), romance de estreia de Rachel de Queiroz, já se verificam os traços marcantes da obra literária da escritora: prosa enxuta, visão crítica das relações sociais e análise psicológica das personagens. Nessa obra, que tem como tema central a seca que castigou o Nordeste em 1915, a autora, além de retratar sem sentimentalismos as mazelas da estiagem, aborda também o coronelismo e a religiosidade do sertanejo.

Em *João Miguel* (1932), romance que, como *O quinze*, é ambientado no Ceará, destaca-se a análise psicológica da personagem João Miguel, um sertanejo que, depois de uma bebedeira, mata um homem, em um ato impensado, e é preso.

O Nordeste também é cenário dos romances *Caminho de pedras* (1937) e *As três Marias* (1939). Produzido em um momento de ampla circulação das

Rachel de Queiroz

Descendente de José de Alencar pelo lado materno, Rachel de Queiroz (1910-2003) nasceu em Fortaleza, Ceará. Em decorrência da seca que se abateu sobre esse Estado em 1915, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro em 1917 e, pouco tempo depois, foi para Belém, onde morou durante dois anos antes de retornar a Fortaleza.

Rachel de Queiroz tomou-se uma escritora reconhecida no meio literário com apenas 20 anos, quando publicou *O quinze* (1930). Além de romancista, dedicou-se ao teatro e, especialmente, à crônica jornalística.

Em 1931, mudou-se para o Rio de Janeiro, mas se manteve ligada à sua fazenda, "Não me deixes", em Quixadá, no agreste do sertão cearense. Admiradora das ideias de Trotsky, foi presa em 1937, acusada de ser comunista.

Recebeu vários prêmios literários e foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras, em 1977.



Foto: Sérgio/CPA/Artes

02
UNIDADE 2 PALAVRA E PERSUAÇÃO

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2017, p.102.

A Figura 3, abaixo, apresenta brevemente a biografia e as obras de Graciliano Ramos, em especial, *Vidas secas*, deixando visível a discussão do enredo sobre uma família de retirantes que vive, dentre outros problemas, os causados pela seca.

Figura 3 – Diálogos com Graciliano Ramos

correntes ideológicas comunistas e integralistas (de inspiração fascista) no Brasil, *Caminho de pedras* é um romance político que concilia uma história amorosa e a defesa dos ideais socialistas. Em *As três Marias*, há uma aprofundamento da análise psicológica, que já tendia a ocupar o primeiro plano da narrativa em *Caminho de pedras*.

Depois de *Dora, Doralina* (1975) e *O galo de ouro* (1985), Rachel de Queiroz publicou, em 1992, seu último romance, *Memorial de Maria Moura*. A obra fez um grande sucesso e rendeu à escritora o prêmio Jabuti de 1993, além de ter sido adaptada para um seriado de TV em 1994.

Graciliano Ramos

Graciliano Ramos é o expoente da geração de 1930. O traço marcante de sua prosa é a linguagem enxuta, baseada em frases curtas e no emprego moderado de adjetivos. A linguagem do escritor se caracteriza também pela utilização da sintaxe clássica, em oposição a construções mais próximas da oralidade, amplamente exploradas pelos modernistas da década de 1920 e por outros autores da geração de 1930.

Ao retratar em sua obra o universo do sertanejo nordestino, Graciliano Ramos extrapolou o regional, o local, para atingir o universal, na medida em que analisa a condição humana em meio à exploração social e ao meio natural hostil.

Em *Caetés* (1933), a primeira obra publicada pelo escritor, notam-se as características naturalistas de sua prosa, enquanto nos romances seguintes, *São Bernardo* (1934) e *Angústia* (1936), destaca-se o aprofundamento psicológico.

Em *Vidas secas* (1938), único romance do autor escrito em 3ª pessoa, um narrador dá ao leitor acesso ao universo mental pobre e fragmentado de cinco personagens: Fabiano, sinhá Vitória, o menino mais velho, o menino mais novo e a cachorra Baleia. Na obra, que você vai conhecer a seguir, o enredo é construído em torno da vida dessa família de retirantes, que, em pleno agreste, vive os sofrimentos provocados pela estiagem e a opressão causada pelos poderosos.

FOCO NO TEXTO

Leia, a seguir, um trecho do primeiro capítulo de *Vidas secas*.

Mudança

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala.

Arrastaram-se para lá, devagar, sinhá Vitória com o filho mais novo es-canchado no quarto e o baú de folha na cabeça, Fabiano sombrio, cambaão, o aió a tiracolo, a cuiá pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás.

Graciliano Ramos

Filho de um casal de sertanejos de classe média, Graciliano Ramos (1892-1953) nasceu em Quebrângulo, Alagoas. Fez os estudos secundários em Maceió, mas não cursou nenhuma faculdade.

Além de se dedicar à literatura, o escritor exerceu atividades ligadas ao jornalismo e à política. Em 1936, foi preso, acusado de subversão. Essa experiência de prisão foi registrada em *Memórias do cárcere* (1953), obra em que denuncia o autoritarismo do governo de Vargas. Em 1945, ingressou no Partido Comunista e, após a viagem que fez à Rússia e a outros países socialistas na década de 1950, escreveu *Viagem* (1954), obra em que relembra essa nova experiência.

Na época em que publicou *Viagem*, Graciliano Ramos já era reconhecido como o maior romancista brasileiro depois de Machado de Assis. Além de romances, escreveu também contos e crônicas. Suas obras tiveram reconhecimento internacional e foram traduzidas para muitas línguas, como o inglês, o alemão, o italiano, o espanhol, o francês, o russo e o polonês.



Acervo/Estúdio Condição

A geração de 30: Graciliano Ramos. Regência nominal. O debate deliberativo **CAPÍTULO 1**

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2017, p. 103.

Na seção “Foco no Texto” (Anexo 2), é apresentado um trecho do primeiro capítulo de *Vidas secas*, onde é narrado o triste deslocamento de Fabiano e sua família, em virtude da fome e da miséria, pelas terras secas que assolavam o Nordeste. A partir do exposto, analisaremos as atividades propostas a partir da Figura 4, tendo como referência o trecho de *Vidas secas* descrito acima.

Figura 4 – Foco no texto: *Vidas secas*

2. a) Fabiano insulta o menino ("condenado do diabo"), bate nele, pragueja, tem o desejo de matá-lo e, depois, pensa em abandoná-lo naquele descampado. Tais reações revelam a rudeza e a brutalidade da personagem ("Tinha o coração grosso").

1. No primeiro capítulo de *Vidas secas*, é narrado o deslocamento da família de Fabiano pelas terras do sertão nordestino.

a. Como é caracterizada a paisagem pela qual a família caminha? Como uma paisagem ensolarada, muito seca e quase sem vida, formada pela caatinga, por uma planície de terra vermelha com ossadas pelo chão e por animais moribundos rodeados por voos de urubus

b. Nessa obra, Graciliano Ramos denuncia a situação miserável dos retirantes. Que fato narrado no texto evidencia essa situação de absoluta miséria? O fato de a família comer o próprio bicho de estimação, o papagaio, por não ter mais nada com o que se alimentar.

c. O romance de 30 é também chamado de neorealista e de neonaturalista pela crítica literária. Considerando o primeiro parágrafo do texto, responda: O narrador de *Vidas secas* mantém a imparcialidade típica da prosa realista e naturalista? Justifique sua resposta com elementos desse parágrafo. Não, o narrador não mantém a imparcialidade diante do sofrimento das personagens, conforme atesta a presença do termo *infelizes*, indicativo de apreciação, no trecho "Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro".

2. Os diálogos são raros no romance.

a. No momento em que o menino mais velho começa a chorar e se senta no chão, exausto, quais são as primeiras reações e qual é o desejo de Fabiano diante daquela situação? O que essas reações revelam a respeito dessa personagem? 2. c) Revelam que a família falava pouco, pois o papagaio, em vez de imitar a fala humana, imitava os latidos da cadela Baleia e o aboiar do vaqueiro Fabiano.

b. E sinhá Vitória, como reage nessa circunstância? Como se comunica com Fabiano? Ela estira o baço indicando uma direção e, com sons guturais, afirma que estavam perto do lugar onde pretendiam chegar.

c. O que os sons emitidos pelo papagaio revelam sobre a comunicação na família?

d. Levante hipóteses: Que efeito de sentido essa escassez de diálogos constrói na narrativa? O silêncio das personagens reforça o caráter rude delas e amplia a sensação de aridez e de hostilidade do ambiente.

3. Ao contrário dos diálogos, a interioridade das personagens é amplamente explorada ao longo do romance.

a. No texto em estudo, Fabiano e sinhá Vitória revelam ter consciência crítica a respeito da situação de desterro e de miséria em que estavam? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b. Releia este trecho:

.....

"Baleia [...] enquanto parava, dirigia as pupilas brilhantes aos objetos familiares, estranhava não ver sobre o baú de folha a gaiola pequena onde a ave se equilibrava mal. Fabiano também às vezes sentia falta dela, mas logo a recordação chegava."


.....

O fato de Baleia estranhar a ausência da ave eleva a cachorra ao nível humano, ao passo que a insensibilidade de Fabiano o faz descer à condição de animal. Em determinadas circunstâncias, a cachorra Baleia é humanizada, e os retirantes, ao contrário, são animalizados. Identifique esse traço da obra no trecho acima.

c. Nesse contexto, que sentido a palavra *chegava* em "a recordação chegava", adquire? O sentido de "passava", "ia embora".

3. a) Não. Para Fabiano, a seca e as mazelas dela decorrentes pareciam algo inerente à sua vida ("A seca aparecia-lhe como um fato necessário"), e sinhá Vitória, naquela circunstância extrema, não consegue articular logicamente os pensamentos ("pensava em acontecimentos antigos que não se relacionavam: festas de casamento, vaiquejadas").

Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, SP



Os retirantes (1944), de Cândido Portinari.

A geração de 30: Graciliano Ramos. Regência nominal. O debate deliberativo **CAPÍTULO 1** 105

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 201, p. 105.

As atividades sobre a temática da seca (Figura 4) são baseadas nos fragmentos de *Vidas Secas*, os quais retratam a situação miserável dos retirantes (Anexo 2). Um dado relevante é que o LDP do professor traz as respostas das atividades, o que me leva a questionar se há um esforço do professor para aprofundar nas reflexões que fazem com os alunos, desafiando-os a levantar discussões, ou se ele/a simplesmente responde linearmente às questões. Assim, tenho alguns questionamentos a partir das atividades apresentadas, como: as respostas prontas colaboram para a reflexão do professor ao ensinar literatura? Elas desafiam o professor a buscar respostas para o tema em questão?

No exercício 1, as questões ‘a’ e ‘b’ são objetivas, o que nos leva a perceber que algumas atividades neste LD são puramente de decodificação, ou seja, o aluno encontra facilmente a resposta no texto. Portanto, são exercícios de decodificação, tais como aqueles muito usados nas séries iniciais da Educação Básica. Que provocação ou estímulo há nesse tipo de atividade para instigar no aluno o desejo de ler a obra completa? Com certeza, isso vai ficar a cargo do que o professor encaminhar na sala de aula e do entusiasmo com que ele apresenta o fragmento.

A questão ‘c’ traz um desafio tanto para o professor quanto para o aluno, pois estimula ambos a identificar no excerto/fragmento se as prosas neorrealista e naturalista trazem a característica apontada pelos críticos, que é a de imparcialidade. Mas, o que vem a ser essa imparcialidade? Para mim, imparcialidade é a pretensa capacidade de expor o mundo “tal qual ele é” a seus leitores. Digo “pretensa” porque me pergunto se é possível ser neutro, pois o ser humano é essencialmente parcial. Considero que os autores da seca, ao adotarem uma linguagem seca, árida como o sertão, já estão demonstrando sua parcialidade, visto que tendem a seguir os ditames da época, do período ao qual pertencem. Hoje, um professor engajado socialmente deveria conduzir a sua aula de literatura focando a discussão na injustiça social ao invés de se ater na descrição da paisagem.

No exercício 2, questões ‘a’, ‘b’ e ‘c’, as respostas podem ser localizadas com mais facilidade no texto, não exigindo do aluno uma leitura mais cuidadosa. Já a questão ‘d’ propicia o diálogo entre o texto, o leitor e o mundo, possibilitando que o professor e o aluno façam inferências a partir de suas experiências, individuais e/ou coletivas de mundo. E é essa relação do texto com o mundo que suscita a argumentação.

Nota-se que no exercício 3, questão ‘a’, embora o autor aponte para uma discussão crítica sobre a condição da miséria no sertão nordestino bem como as injustiças sociais vividas por essas populações, a resposta apresentada no livro do professor – trata-se de uma fuga para que a família não morra de fome e a busca por uma vida melhor – sugere algo mais pontual, limitando-se à interpretação textual. O direito a uma vida melhor e de justiça social estão longe de ser demonstradas, a não ser a pura e simples necessidade de matar a fome por falta de comida.

O mesmo exercício, questão ‘b’ faz uma relação entre *Vidas secas* e a obra de Candido Portinari – “Os retirantes” (1944) –, demonstrando como a seca é capaz de causar

estragos irreparáveis. Vale ressaltar como o uso da imagem é importante para que o aluno compreenda a relação da seca com outros contextos sociais de exclusão e de como ela pode ser representada numa intertextualidade entre o texto escrito e a imagem apresentada. Há questões inferenciais que exigem conhecimentos textuais e análise crítica para busca de respostas. É importante ressaltar que o objetivo da questão ‘c’ é trabalhar aspectos semânticos do fragmento para que o aluno identifique as relações de sentidos estabelecidos no texto.

No exercício 4, conforme mostra a Figura 5, a questão ‘a’ trata de um ponto específico: os diminutivos. Porém, na realidade, o que se busca trabalhar mais uma vez são os aspectos semânticos, valorizando as relações de sentidos. A questão ‘b’ destaca o narrador onisciente, remetendo-nos às questões textuais de construção de narrativa. Entendo ser essa prática muito interessante, uma vez que o professor pode, nesse momento, estimular a criação de textos literários, inclusive mostrando a diferença dos tipos textuais, propondo a escrita de textos narrativos, descritivos, argumentativos, dissertativos e outros.

Figura 5 - Foco no discurso: *Vidas secas*

4. Releia este trecho:

.....

“Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. Entregou a espingarda a sinhá Vitória, pôs o filho no cangote, levantou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíam sobre o peito, moies, finos como cambitos.”

.....

a. Os diminutivos são raros em *Vidas secas*. No contexto da narrativa, que efeito o uso dos diminutivos, no trecho, produz? Os diminutivos quebram a atmosfera pesada da cena, pois expressam o afeto de Fabiano pelo filho: no caso de *bracinhos*, além de expressar afeto, há o reforço da ideia de magreza da criança.

b. O narrador onisciente é aquele que, além de se apresentar em 3ª pessoa, conhece tudo sobre o que é narrado, inclusive o mundo interior das personagens. Com base no trecho e no restante do texto lido, responda: Com que finalidade Graciliano Ramos adotou a perspectiva do narrador onisciente em *Vidas secas*? 4. b) Com a finalidade de expressar os sentimentos e os conflitos mais íntimos das personagens (“Fabiano teve pena”).

c. O discurso indireto livre foi amplamente utilizado em *Vidas secas*. Essa técnica narrativa consiste na fusão da fala do narrador à fala ou ao pensamento de uma personagem. Identifique no trecho a frase em que há a presença do discurso indireto livre e levante hipóteses: Que efeito o emprego dessa técnica produz na narrativa? “Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato.” Essa técnica relativiza a presença do narrador e dá ao leitor a impressão de estar em contato com o mundo interior da personagem Fabiano.

5. Além do discurso indireto livre, o romance utiliza outros recursos formais.

a. Um desses recursos é a não linearidade, ou seja, os fatos narrados não seguem uma ordem cronológica. Que episódio narrado no texto em estudo exemplifica esse traço formal da obra? O momento de descanso sobre a areia do rio seco, onde a família se alimenta do papagaio de estimação. Esse episódio ocorre em um tempo anterior ao tempo em que as personagens se encontram.

b. Os filhos de Fabiano e de sinhá Vitória não têm nomes. Levante hipóteses: Que efeito de sentido esse recurso constrói no texto? Fabiano e sua família são vítimas do meio natural inóspito.

O exercício 4, questão ‘c’ e o exercício 5 (Figura 5) tratam do discurso indireto livre, sendo necessário que o aluno saiba, de fato, o que e como identificar no texto para, assim, levantar hipóteses, conforme orientações das atividades, e responder que efeito o uso do discurso indireto livre produzirá. É importante, também, que o aluno compreenda que o discurso indireto livre é um discurso que permite que os acontecimentos sejam narrados em simultâneo, estando as falas das personagens direta e integralmente inseridas no discurso de narrador, produzindo assim, efeito de sentido.

No tópico “Arquivo”, (Figura 6), é feita uma revisão do que foi estudado a partir do fragmento de *Vidas secas*, sendo ressaltada a denúncia da vida miserável do nordestino pobre que sofre com as consequências da seca. Vale dizer que, conforme as orientações no livro do professor, o professor deve promover um debate sobre essa temática.

Figura 6 - Foco no tema: *Vidas secas*

ARQUIVO

sobrevivência física e privados da própria condição de seres humanos.

Por meio da leitura do texto de Graciliano Ramos feita neste capítulo, você viu que:

- o romance de 30 é marcado pela rudeza, pela captação direta dos fatos e pela exploração das relações entre o homem e o meio natural e social; por isso, é chamado de neorealista e de neonaturalista;
- *Vidas secas* faz uma denúncia da vida miserável do nordestino pobre, exposto às agruras da seca, da migração, da ignorância, da opressão dos poderosos;
- em *Vidas secas*, a narrativa não é linear, os diálogos são raros e há exploração da interioridade das personagens, feita principalmente pelo uso do discurso indireto livre.

5. b) Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois há mais de uma possibilidade de resposta. Sugestão: O nome próprio é uma maneira de conferir identidade e singularidade a algo ou alguém; portanto, a ausência dele resalta, criticamente, a ideia de existência insignificante e miserável do retirante, entregue a uma situação de descaso e de abandono.

UNIDADE 2 PALAVRA E PERSUAÇÃO

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2017, p. 106.

A seção “Entre textos” (Anexo 3) mostra a relação entre o poema “O retrato do sertão” (1978), de Patativa do Assaré, e da canção “Segue o seco”, de Carlinhos Brown, com o fragmento apresentado de *Vidas secas*. Nesse estudo intertextual, o que se faz é uma relação muito pertinente com o fragmento de *Vidas Secas*, apresentando as durezas

e os desafios do sertão, mas, também, a sua beleza. Analisarei as atividades dos textos supracitados, verificando se as questões propostas (Figura 7) discutem a temática da seca, fazendo uma relação entre o fragmento de *Vidas secas*, o poema “O retrato do sertão” e a canção “Segue o seco”.

Figura 7 - Diálogos com outras histórias do sertão

1. Em “O retrato do sertão”, Patativa do Assaré mostra duas faces antagônicas do sertão.
 - a. Explique quais são essas faces, utilizando trechos do texto para comprovar sua resposta.
 - b. Quais são as críticas que o autor faz ao retratar o sertão? A quem ele dirige essas críticas? Justifique sua resposta com elementos do texto.
2. Em relação ao texto 2, responda:
 - a. Na primeira estrofe, o eu lírico cria imagens plásticas a partir da repetição da palavra *seca*. Considerando o contexto, levante hipóteses: Quais são essas imagens? Justifique sua resposta com expressões do texto. *Boi magro na terra seca (“A boiada seca / Na enxurrada seca”), a enxada que bate na terra seca, provocando um forte som seco (“A trovoada seca / Na enxada seca”).*
 - b. Na segunda estrofe, o eu lírico explora determinados sentidos do verbo *sacar*. Identifique esses sentidos. *Os sentidos são “perceber”, nos quatro primeiros versos, e “tirar para fora bruscamente”, no quinto verso.*
3. A propósito da sonoridade de “Segue o seco”, observa-se que o texto tem um ritmo bem-marcado, principalmente, na primeira estrofe. Sugere a marcha, a caminhada dos retirantes.
 - a. Tendo em vista o título “Segue o seco”, que ideia esse ritmo sugere?
 - b. Além do ritmo, a aliteração é bastante explorada no texto. Identifique os fonemas que se repetem e explique o efeito resultante dessa repetição. *Os fonemas /s/ e /k/. A repetição desses fonemas contribui para a construção sonora e rítmica do texto, ressaltando a ideia de marcha.*
4. No texto “Segue o seco”, há uma crítica semelhante à que é feita no texto “O retrato do sertão”. Qual é essa crítica? Justifique sua resposta com um trecho do texto. *A crítica à situação de abandono em que vivem os nordestinos que moram indica o trecho “o novo lá de cima vive na solidão”*

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2017, p. 109.

Nos exercícios 1 a 4, as atividades relacionadas apresentam textos que, embora criados em épocas diferentes, tratam do mesmo tema – a seca –, mostrando, assim, a importante relação que o LDP em análise traz para as discussões acerca da seca e seus desdobramentos, pontuando várias informações para reflexão ou afirmações que, para serem justificadas, exigem informações textuais explícitas e implícitas, ou seja, há a necessidade de buscar informações dentro e fora do texto.

No exercício 5, (Figura 8), a seguir, podemos observar a estreita relação entre o poema “O retrato do sertão”, a letra da música “Segue o seco” e o romance *Vidas secas*, demonstrando que esses textos fazem referência à temática da seca. Essa atividade explora o tema tratado de forma mais aprofundada, propiciando o debate sobre a função social dos textos estudados em contextos diversos.

Figura 8 - Mais diálogos com *Vidas secas*

5. O poema “O retrato do sertão”, a letra da canção “Segue o seco” e o romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, foram produzidos em diferentes momentos do século XX, mas fazem referência aos mesmos problemas, presentes na vida do sertanejo nordestino por várias gerações. Que papel social esses textos cumprem nas diferentes esferas em que circulam? *O papel de sensibilizar os leitores/ouvintes para os problemas dos nordestinos pobres, que vivem em situação de miséria e de abandono social constante.*

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2017, p. 109.

A parte “Literatura”, unidade 3, capítulo 2, é integralmente dedicada a João Cabral de Melo Neto (Anexos de 4 a 8). Há uma breve apresentação sobre a geração de 45 (Anexo 4), seguida da biografia do autor (Anexos 5 e 6), na qual é ressaltada a importância de suas obras, em especial *Morte e vida severina*, que é uma das obras que me motivou a pensar esta pesquisa. Na seção “Foco no texto”, são apresentados o texto 1, “Catar feijão” (Anexo 6), e o texto 2, fragmentos de *Morte e vida severina* (Anexos 7 e 8). O foco da análise, a seguir, é o texto 2, uma vez que o texto 1 não se relaciona ao tema do texto 2 no que diz respeito à seca. A partir do texto em questão, o que se percebe é apenas a intenção dos autores do LDP em trabalhar a interpretação do poema como um todo e, apesar de as atividades não estarem diretamente relacionadas com o fragmento apresentado de *Morte e vida severina*, eles buscam, de alguma forma, atender o que determina a BNCC no que concerne o campo artístico sobre a habilidade (EM13LP49)¹⁸:

¹⁸ De acordo com a BNCC, EM13LP49 significa: EM – Ensino Médio. O primeiro par de números (13) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos. LP – Língua Portuguesa. Os números finais (49) indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números) (BRASIL, 2018).

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 (BRASIL, 2018, p. 491).

Portanto, de acordo a BNCC, os autores seguem as orientações propostas, visto que as atividades propõem analisar a intertextualidade e a interdiscursividade dos textos selecionados.

No exercício 4 (Figura 9), percebemos o estudo da estrutura do poema, como, por exemplo, a identificação da métrica e outros elementos estruturais. Essa mesma atividade ainda explora a linguagem não verbal por meio da imagem da cena da peça de teatro de *Morte e vida severina*, apresentada no palco do teatro Tuca, em São Paulo, em 1965. No entanto, a imagem não tem função na atividade, pois não há nenhuma discussão ou reflexão em torno dela, servindo, assim, apenas como ilustração da encenação da peça.

Figura 9 - Diálogos (?) com *Morte e vida Severina*

4. Observe o texto 2. Assim como os autos medievais, *Morte e vida severina* é construída em versos.

a. Que medida têm os versos? Todos têm 7 sílabas poéticas e, assim, são redondilhas maiores.

b. Que relação essa medida tem com a tradição da poesia em língua portuguesa?



A redondilha tem origem nas cantigas medievais portuguesas, foi utilizada nos autos medievais e é a medida preferida nas cantigas populares no Brasil.
Professor: Comente com os alunos que a redondilha também vem sendo largamente utilizada hoje pelos rappers.

Cena de *Morte e vida severina*, representada pela primeira vez no palco do Tuca, em São Paulo, em 1965. Com músicas de Chico Buarque, a peça é, ainda hoje, uma das mais encenadas no país.

A geração de 45: João Cabral de Melo Neto. Análise linguística: informatividade e senso comum. A dissertação (II) CAPÍTULO 2 205

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2017, p. 205.

Se o professor perceber a importância dessa imagem, ele pode estabelecer, a partir dela, uma relação entre o texto escrito e o texto encenado (teatro), a partir de um contexto que relacione, por exemplo, trabalho (ou a falta dele) às questões recorrentes da seca e da fome.

Na atividade 5 (Figura 10), as questões ‘a’, ‘b’ e ‘c’ levam o aluno à reflexão sobre quem são os “Severinos” e o que significa ter uma vida e uma morte severina.

Figura 10 - Diálogos com os diferentes contextos da seca

5. Severino, o protagonista em *Morte e vida severina*, diz:

•••••

- “Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida”
- “morremos de morte igual, mesma morte severina”

•••••

De acordo com o poema:

a. Quem são os Severinos a que o poema faz referência? Em que se assemelham?
São todas as pessoas vitimadas pela seca e pela miséria no sertão nordestino. Assemelham-se no porte físico, no tipo de vida que levam e no fim que têm.

b. O que significa uma “vida severina”? Uma vida de pobreza, de fome, de anemia.

c. O que significa uma “morte severina”? Uma morte prematura (“antes dos trinta”), motivada pela violência ou pela fome.


6. Euclides da Cunha, em *Os sertões*, escreve: “O sertanejo é antes de tudo um forte”. Essa afirmação se aplica ao protagonista de *Morte e vida severina*, considerando-se a relação dele com a terra? Por quê?
Sim, pois, apesar de o solo ser seco e cheio de pedras, os sertanejos nordestinos, representados pelo protagonista Severino, não desistem e tentam cultivar algum roçado, quase sempre sem sucesso.

7. A última estrofe do trecho de *Morte e vida severina* lido se situa na parte final do auto, o momento em que Severino chega a Recife.

a. Diante do que encontra, como Severino se sente? Sente-se desolado, sem esperança, pois percebe que nem mesmo uma vida pobre, mas digna, ele será capaz de ter na capital.

b. Que perspectiva Severino enxerga para a sua vida? Apenas a perspectiva da morte.

c. Explique a comparação da viagem de Severino com um enterro.
Severino vê a viagem que fez pelo sertão como a caminhada de um enterro, porém dele próprio, uma vez que, na perspectiva que passa a ter, ele conclui que chegou a uma situação que resultará na sua morte precoce e iminente.



Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2017, p. 206.

“Severinos” é uma metáfora para os milhões de vítimas da seca e da fome do sertão nordestino, que têm uma vida de pobreza e para quem a morte é certa e prematura. Nesta atividade, o mais importante é contextualizar esse cenário com o mundo atual e com o entorno dos nossos alunos, levando-os a perceber que os problemas do sertão impactam grandemente na vida urbana, a partir da constatação de que há milhões de “Severinos”

vivendo nas favelas, muitas vezes nos arredores de onde eles vivem, e, outras vezes, são eles próprios os “Severinos”.

A atividade 6 (Figura 10) apresenta uma afirmação de Euclides da Cunha em *Os sertões*. Pode-se inferir que os autores do LD partem do pressuposto de que os alunos conhecem as duas obras, o que me leva a pensar se o aluno, de fato, já teve acesso a elas para que possa, então, comentar sobre o questionamento. Contudo, é importante ressaltar que cabe ao professor perceber se o aluno conhece ou não as obras, fazendo as interferências necessárias para que o aluno compreenda a proposta da atividade e, indo além, motivando a leitura das obras completas.

Finalizando a análise das atividades do LDP *Português contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso 3*, o exercício 7 (Figura 10) é uma atividade de interpretação da última estrofe de *Morte e vida severina*, cabendo ao aluno a perspicácia para inferir as respostas, pois elas não se encontram de forma clara no texto. Assim mais uma vez, a intervenção do professor é de suma importância para a promoção do debate acerca do tema e seu aprofundamento.

A seguir, faço a análise do LDP “Novas palavras”, volume 3, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, buscando questões que abordem a seca e a miséria e sua relação com os fragmentos literários, selecionados pelos autores sobre essa temática.

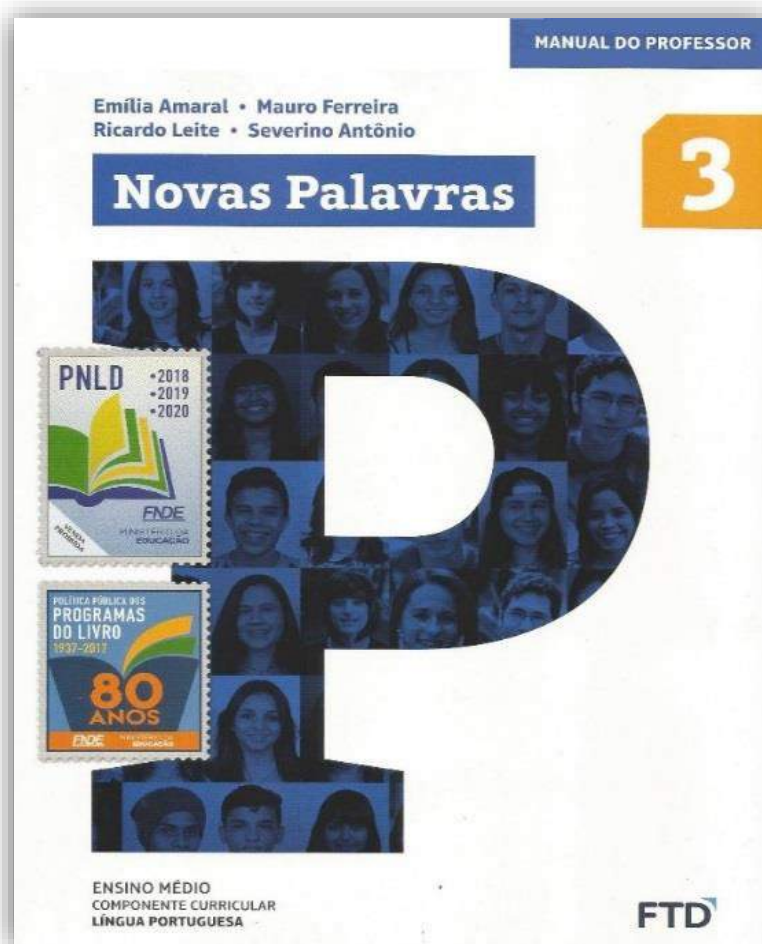
3.3 *Novas palavras 3*

O LD *Novas palavras* é organizado em três partes: “Literatura”, “Gramática” e “Leitura e Produção de Textos”. Ele oferece vasto e diversificado acervo de leitura, contribuindo para a formação leitora do aluno. O eixo estruturador da obra é o conjunto de atividades voltadas para a formação do leitor, as quais dialogam fortemente com o eixo da Literatura.

O livro é dividido em capítulos, que por sua vez se subdividem em unidades e seções. No início de cada volume, há uma apresentação destacando a estrutura da obra e seus objetivos. Em seguida, há o sumário com a distribuição dos capítulos e das unidades. Todos os capítulos se iniciam com uma página contendo imagens, o título do capítulo e as referências para ampliação dos conhecimentos acerca do tema abordado, bem como

uma síntese do assunto a ser tematizado nas partes “Literatura” e “Leitura e Produção de Textos”.

Figura 11 - Capa do LDP *Novas palavras 3*



Fonte: AMARAL; *et al.*, 2016.

Em todos os capítulos, há seções que trazem atividades pertinentes e *boxes* com informações e dicas. Para as atividades que lidam com leitura e produção textual, a coleção registra as seguintes seções: “Primeira leitura”, “Em tom de conversa”, “Releitura, Critérios de avaliação e reelaboração”, “E Mais...”, “Resumindo o que você estudou” e “Atividades”.

Para o trabalho com a leitura, o livro oferece acervo significativo de textos de diversos gêneros e de variadas épocas, como poesia visual, poesia trovadoresca, trechos de romances oitocentistas, crônicas jornalísticas e literárias, poesia e prosa

contemporâneas, notícias, artigos de opinião, reportagens recentes, divulgação científica, resenhas de filmes. A seleção de textos apresentada atende à proposta da obra de mostrar estilos diversos e promover o diálogo entre o antigo e o moderno, resultando em uma possibilidade de aproximação com temas contemporâneos, que incentivam reflexão e debate. O material privilegia mais os textos das esferas literária, publicitária, científica, cultural e jornalística.

Os autores buscam priorizar a abordagem interdisciplinar, como, por exemplo, artes e história e as atividades de leitura. As estratégias e os procedimentos – formulados coerentemente e adequados ao nível de ensino – colaboram para a formação do leitor proficiente e ativo. Dessa forma, este LDP pode contribuir significativamente com o ensino de literatura, além de destacar opiniões de especialistas, biografia de autores e oferecer dicas de outras fontes de referência ou complementos, como *sites*, filmes, CDs e obras de arte. Percebe-se uma preocupação dos autores com a inserção do aluno no contexto de inovações tecnológicas e nas mídias disponíveis para a educação, conforme preconiza a BNCC.

Em geral, as atividades possibilitam que o estudante desenvolva a escrita por meio de propostas de produção textual de diversos gêneros, tais como diário, resumo, resenha, crônica, relato autobiográfico, carta, dissertação argumentativa e alguns do mundo do trabalho, como apresentação e relatório, buscando envolvê-lo em situações legitimadas de produção e circulação de textos.

Analisarei as atividades dos capítulos 5 e 6 (Anexos 9 a 14), as quais estão diretamente relacionadas ao tema discutido nesta dissertação. No capítulo 5, os autores focam na segunda geração do Modernismo brasileiro, destacando importantes autores desse período, mas que, para minha surpresa, não colocam Rachel de Queiroz, autora representativa do tema que escolhi para esta pesquisa, em evidência. Nenhum fragmento de sua obra é explorado no livro, tampouco há textos informativos sobre a sua vida e obra, o que me leva a refletir sobre o motivo do apagamento da voz de Rachel de Queiroz neste LDP.

O destaque no capítulo supracitado é Graciliano Ramos. Sua biografia é apresentada logo no início do capítulo (Anexo 10), seguida de fragmentos de *São Bernardo* e *Vidas secas*, que abordam questões de relações culturais, antropológicas e sociais. Para a

análise, destaco o fragmento de *Vidas secas* (Anexo 11) e as atividades relacionadas a ele.

As atividades propostas, de modo geral, levantam questões de como é a seca e as mazelas sociais que dela decorrem. É interessante pontuar que o fragmento de *Vidas secas* selecionado pelos autores de *Novas palavras 3* é o mesmo usado pelos autores de *Português contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso 3*, talvez, pelo fato de esse trecho do romance retratar o ápice da miséria do ser humano, mostrando que, em situação de desespero e fome, o homem perde sua característica humana e passa à condição de ser irracional, levando-o a cogitar sacrificar um semelhante para resolver a situação de penúria em que vive.

As atividades 1 e 2, na seção “Releitura” (Figura 12) estimulam o estabelecimento de uma relação entre a natureza castigada pela seca, o fragmento de *Vidas secas* e a condição do ser desumanizado.

Figura 12 - Reflexão e ação

Releitura **Escreva no caderno**

1. O vermelho da caatinga é “indeciso”, isto é, oscilante por se misturar às manchas brancas das ossadas em meio aos vapores de calor que provocam miragens. Além disso, o “voç negro” dos urubus sobre os animais moribundos e a ausência total de verde acentuam o aspecto inóspito e desumano do ambiente.

- Observe que o fragmento se inicia com uma descrição animizada da natureza, crestada pela seca. Por que o vermelho da caatinga é “indeciso”? Por meio das cores da paisagem, explique o que há nela de desumano.
- Leia agora a opinião do professor Antonio Candido sobre o processo narrativo do romance:

[...] O narrador não quer identificar-se ao personagem, e por isso há na sua voz uma certa objetividade de relator. Mas quer fazer as vezes do personagem, de modo que, sem perder a própria identidade, sugere a dele. [...] O resultado é uma criação em sentido pleno, como se o narrador fosse não um intérprete mimético, mas alguém que institui a humanidade de seres que a sociedade põe à margem, empurrando-os para a fronteira da animalidade. Aqui, a animalidade reage e penetra pelo universo reservado, em geral, ao adulto civilizado.

CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 106-107.

- Relacionando a passagem do romance com a opinião crítica a respeito dele, opine sobre como o narrador “institui a humanidade de seres que a sociedade põe à margem, empurrando-os para a fronteira da animalidade”.
- O que a frase “Sinha Vitória estirou o beijo indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto” indica sobre:
 - a desumanização dos personagens? A frase indica a precariedade — senão a ausência — de linguagem verbal dos personagens, pois Sinha Vitória se expressa estirando o beijo e produzindo “alguns sons guturais”.
 - a importância desse personagem para a compreensão do fragmento? Ao indicar ao marido, mesmo que vagamente, uma direção, ao afirmar-lhe “que estavam perto”, Sinha Vitória diminui o desespero e a cólera de Fabiano, possibilitando que ele tenha pena do filho e o pegue no colo.

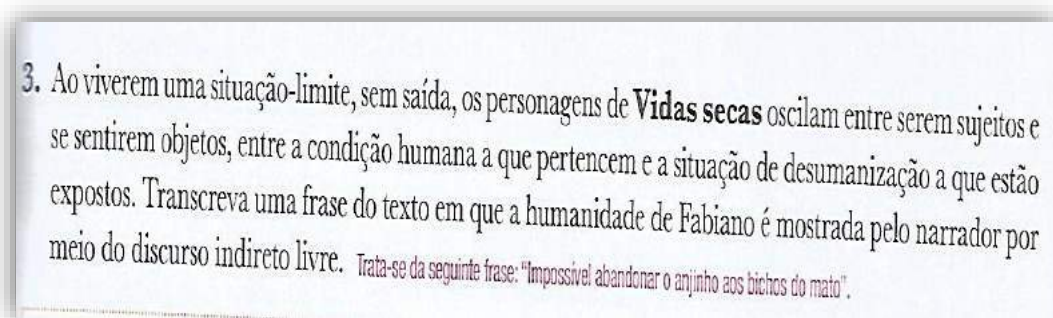
2. a) Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que, ao mesmo tempo em que descreve a brutalidade de Fabiano com o filho, o narrador a justifica, mostrando ao leitor os sentimentos confusos e o desespero do personagem, como se percebe nos seguintes trechos: “Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário [...] precisava chegar, não sabia onde”.

102 CAPÍTULO 5

Na atividade 2, questões ‘a’ e ‘b’, é solicitado ao aluno que emita sua opinião acerca de temas sociais como seca, fome e desumanidade. Essas são questões mais complexas, que exigem conhecimentos intertextuais e extratextuais para que se possa inferir e analisar criticamente e, assim, aguçar as reflexões sobre a temática. Percebo que atividades deste tipo permitem que alunos, mediados pelos seus professores, levistem discussões sobre as questões sociais vividas no país, o que pode motivá-los a outras leituras que servirão de suporte para o aprofundamento de suas percepções sobre a miséria – consequência da má distribuição de renda, das políticas públicas ineficientes, da corrupção e da falta de oportunidade para acesso à educação, à saúde e a outros direitos básicos. Essa prática configuraria um ciclo virtuoso, onde o jovem, como leitor crítico, seria mais consciente do seu papel como cidadão e agente transformador da realidade em seu entorno.

Embora a atividade 3 (Figura 13) aborde questionamentos sobre a desumanização do homem, ela configura-se como uma simples atividade mecânica de transcrição de frases ou palavras do texto. O verbo ‘transcrever’, usado no enunciado da atividade demonstra tal objetivo de forma explícita. É importante dizer que para se manter o enunciado dentro do processo dialógico é necessária a compreensão por parte do interlocutor. Assim, por ser um exercício de transcrição, a atividade 3 não privilegia o processo dialógico entre texto e leitor.

Figura 13 - Uma palavra sobre *Vidas secas*



Fonte: Fonte: AMARAL; *et al.*, 2017, p. 103.

No capítulo 6 de *Novas palavras 3*, são apresentados alguns escritores da terceira geração do Modernismo. Por meio de um breve histórico, os autores situam o aluno naquele período da história, passando pelas características literárias desse movimento até

as conquistas que culminaram na Semana de Arte Moderna em 1922, além de abordar, também, alguns temas contemporâneos. Atenho-me, aqui, apenas na curta biografia de João Cabral de Melo (Anexo 14), onde é ressaltada a importância da sua obra e a sua divulgação nos meios midiáticos. Na seção “Leitura” (Anexo 14), apenas um fragmento de *Morte e vida severina* é apresentado, e na seção “Releitura” são propostas atividades relacionadas às obras *Hora da Estrela*¹⁹, de Clarice Lispector, cujo fragmento é apresentado anteriormente (Anexo 13), e *Morte e vida severina*, provocando o leitor para uma análise intertextual no que tange às mazelas sociais. Ambas as obras evidenciam a relação entre as questões relativas à seca, e as atividades objetivam discutir as consequências do movimento migratório dos nordestinos para outras regiões em busca de uma vida melhor. Esquentar essa discussão/reflexão cabe, mais uma vez, ao professor, que faz a mediação entre esse conhecimento e seus alunos. Nesse sentido, resalto a importância do papel do professor como mediador do conhecimento e como agente transformador, como base na afirmação de Ligia Cademartori, em *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes* (2009):

Não estou dizendo que todo jovem pode ser transformado em leitor por obra e graça de um professor. Não somos tão poderosos assim. Capacitar os estudantes à leitura, desenvolvendo suas competências linguísticas e textual é uma coisa. Transformar os alunos em leitores de literatura é outra. A capacidade dos alunos à leitura é um dos objetivos principais do ensino fundamental, habilidade que deve ser aprimorada no ensino médio. Iniciativas, incentivos e programas de leitura que propiciam tal capacitação são de importância vital na educação (CADEMARTORI, 2009, p. 90-91).

Já na seção “E mais...” (Figura 14) é solicitada uma pesquisa, por meio de um roteiro, com o intuito de levar o aluno a trabalhar a relação entre as duas obras, buscando pontos de convergência e divergência entre elas.

A pesquisa proposta levanta alguns questionamentos sobre como é importante conhecer as obras literárias e o momento histórico ao qual elas pertencem. Embora o enunciado geral seja baseado em *Morte e vida severina* e *Hora da Estrela*, o roteiro determina que o aluno leia apenas os fragmentos apresentados no LDP. Aqui, novamente, entra em cena o professor, pois cabe a ele estimular a identificação dessa intertextualidade. Para tal, o professor deve conhecer profundamente as demais obras citadas no livro para que possa ajudar os alunos a estabelecer a relação entre os textos.

¹⁹ Romance publicado em 1977.

Assim, o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro, conforme afirma Rildo Cosson, em *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), ou seja, é importante conhecer os textos para que eles possam produzir sentidos e para que os alunos reflitam criticamente ao elaborar suas respostas: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2014, p. 27).

Figura 14 - E mais...

COMO TRABALHAR OS PERSONAGENS: E NÃO HA TERMINAR A RESPOSTA APÓS O TÍTULO DO FRAGMENTO.

E MAIS...

Pesquisa

Depois de ler “Morte e vida severina” e **A hora da estrela**, faça uma pesquisa comparativa entre essas obras, com base no seguinte roteiro:

1. O que há de semelhante e o que há de diferente nas histórias de Severino e Macabéa? Pense na forma e no tema dos fragmentos apresentados para justificar sua resposta.
2. Agora, dê um passo além: cite um romance da prosa neorrealista brasileira que aborda o mesmo tema das obras estudadas de Clarice Lispector e de João Cabral de Melo Neto. Mencione o nome e o destino do protagonista desse romance, comparando-o com Macabéa e Severino.
3. Com base nas conclusões a que chegou respondendo às questões propostas nos itens 1 e 2, faça uma reflexão sobre o problema do êxodo rural no Brasil, tal como ele se dá contemporaneamente. Busque textos, imagens, filmes e outros modos de representação do tema para justificar seu ponto de vista. Depois discuta suas conclusões com os colegas.

2. Professor(a), os alunos certamente concluirão que se trata do romance **Vidas secas**, de Graciliano Ramos. Seu protagonista é Fabiano, retirante nordestino que, como Macabéa e Severino, deixou a terra natal para sobreviver à seca. O destino de Fabiano é a cidade grande, onde sonha conquistar uma vida melhor.

NAVEGAR É PRECISO

Para complementar os estudos deste capítulo, pesquise estas sugestões:

- Série **Cena Aberta**, da TV Globo: episódio sobre **A hora da estrela** (direção de Jorge Furtado, Guel Arraes e Regina Casé, Brasil, 2003). Essa série de quatro episódios traz adaptações de obras literárias, entre elas **A hora da estrela**. A história se desenrola simultaneamente a cenas de bastidores de um programa de TV e tem no elenco atores profissionais e amadores. Macabéa é interpretada por sete mulheres, que fazem testes para o papel e dão depoimentos pessoais. Também há uma entrevista de Clarice Lispector concedida em 1977.
- Filme **A hora da estrela** (direção de Suzana Amaral, Brasil, 1986). Embora a figura do autor/narrador — tão importante no romance — não esteja presente no filme, trata-se de uma adaptação muito bem-sucedida.
- CD **Morte e vida severina**, de Chico Buarque, 1966, com a trilha sonora da peça teatral homônima, montada em 1965. As 12 canções são versos do poema, musicados por Chico Buarque.
- Filme **Mutum**, adaptação de **Campo geral**, de Guimarães Rosa (direção de Sandra Kogut, Brasil, 2006). Como na obra que lhe serviu de base, o filme retrata o cotidiano de uma família sertaneja e o amadurecimento do protagonista, o menino Thiago (Miguilim no livro). Muitos atores do elenco não são profissionais e vivem na região em que foram realizadas as filmagens.

1. Professor(a), espera-se que os alunos apontem como diferença, quanto à forma, que a história de Macabéa é escrita em prosa e a de Severino em versos. Quanto ao tema, as histórias são muito próximas: ambas tratam de personagens que são retirantes e que não encontram chance de vida. No entanto, **A hora da estrela** tem um final amargo, em tom de desesperança, ao passo que os versos finais de “Morte e vida severina” pregam a necessidade de valorizar a vida e lutar por ela.

119

A terceira geração modernista brasileira

É papel do professor construir essa ponte entre o escritor, o leitor e a sociedade, o que exige dele o conhecimento das temáticas discutidas e as suas implicações sociais, culturais, históricas, antropológicas e humanísticas. O professor deve ser um bom e assíduo leitor.

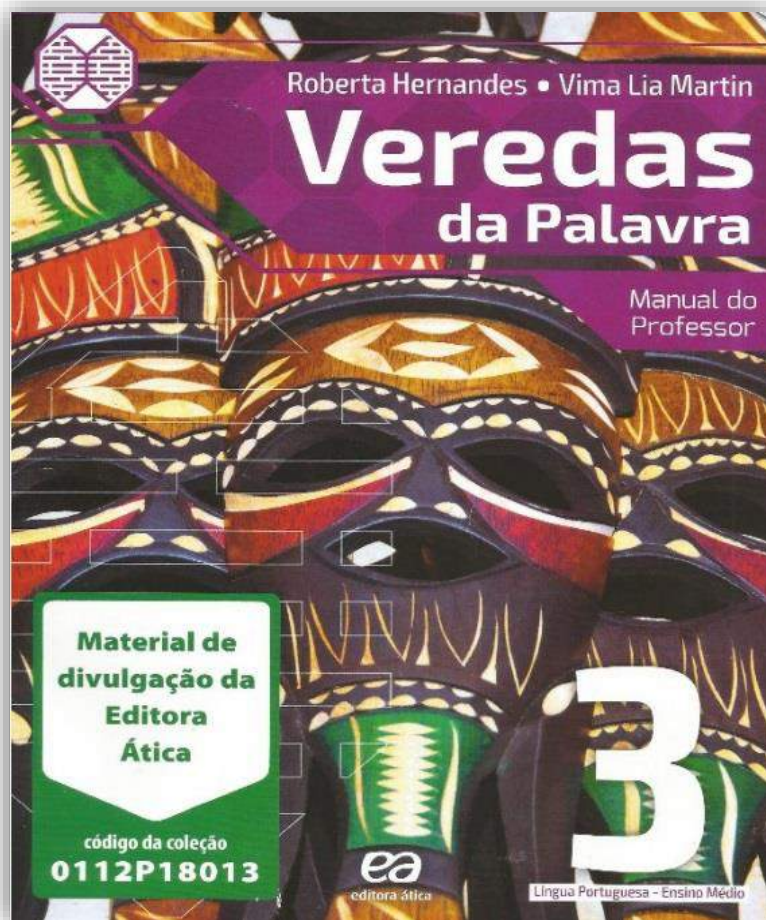
Outro ponto para reflexão é que a escola tende a lidar com pesquisa literária de maneira individual. Cosson (2014) argumenta que a leitura literária deve ser compartilhada, mas, como já percebemos, ela é tratada de maneira individual. Acredito que num primeiro momento, a leitura deve ser um ato solitário, devido à necessidade de internalização, reflexão e posicionamento crítico. No entanto, para que ela seja veículo de interação entre o sujeito e a sociedade, torna-se necessário compartilhá-la. A leitura deve estar no imaginário coletivo, tendo em vista que o ser humano aprende nas interações que estabelece com o outro, e que algo só pode ser significativo se provocar mudanças de paradigmas, de posicionamentos, de crenças e de atitudes. Muitos alunos não se interessam pela leitura literária porque não são estimulados a mergulharem no universo literário, além de que, em muitos momentos, a leitura não é discutida de maneira crítica e reflexiva, de acordo com o nível de maturidade dos alunos, sendo que o mesmo fragmento ou livro é lido de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas (COSSON, 2014).

Por fim, analisarei o LDP *Veredas da palavra 3*, de autoria de Roberta Hernandez e Vilma Lia Martin focando na forma como os autores trabalham os fragmentos literários sobre a seca e a miséria, bem como são propostas as atividades sobre essa temática.

3.4 *Veredas da palavra 3*

O livro didático *Veredas da palavra 3* tem como proposta a relação entre a literatura e a arte. O grande número de textos imagéticos disponibilizados para leitura e interpretação – fotos, cartazes, pinturas, ao lado de tiras e quadrinhos – garante a articulação entre diferentes produções culturais sobre temas específicos ou de determinada época ou estilo.

Figura 15 - Capa do LDP *Veredas da palavra 3*



Fonte: HERNANDES; MARTINS, 2017.

Este LDP é dividido em cinco unidades, e cada uma é composta por quatro capítulos. Os capítulos são separadamente destinados à literatura, à língua e à produção textual. Há, no interior dos capítulos, dez seções distribuídas de modo variado: “Para começar”, “Atividades”, “Leitura” (estas três, presentes em todos os capítulos), “Ampliação”, “Roteiro de avaliação”, “Luz, câmera, linguagem” e “Para refletir”. Todos os capítulos iniciam pela seção “Para começar”, na qual são apresentados um ou mais textos imagéticos ou multimodais por meio de reprodução de tela, foto de escultura, tira, *cartum*, cartazes publicitários, fotos e poemas visual. Ressalto, aqui, que entendo por texto multimodal aquele cujo significado realiza-se por mais de um código semiótico, tendo em vista que, na atualidade, considerar somente a modalidade escrita como principal modo semiótico é explicar apenas parte do cenário de comunicação. Assim, as atividades do eixo da literatura apresentam consistência e estimulam a produtividade,

aliando-se tal fato à reprodução, na coletânea, de um grande número de textos literários, com diversidade de gêneros. Portanto, esse LDP está em consonância com os pressupostos da BNCC no que diz respeito à leitura literária:

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 (BRASIL, 2018, p. 491).

Faz-se, também, constante relação entre a literatura e as outras artes, especialmente aproximações entre obras de arte visual e obras literárias referentes aos períodos e estilos explorados. É possível identificar a preocupação das autoras em seguir as prescrições oficiais no sentido de estudar as diversas linguagens concomitantemente, de forma que o aluno perceba a relação entre os diversos campos de estudos da linguagem e as diversas formas de expressão humana.

Conforme a BNCC,

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 471).

Seguindo o que preconiza a BNCC, *Veredas da palavra 3* procura, geralmente, situar as propostas de escrita num contexto de uso social, diversificando sempre o gênero do texto escrito a ser produzido. Diferentes letramentos e gêneros são trabalhados, envolvendo a produção de textos, como poemas, contos, cenas teatrais, reportagens, notícias, resenhas, ensaios, entre outros.

No capítulo 10, unidade 3 analisarei somente as atividades relacionadas aos romances *Vidas secas* e *O Quinze*; e no capítulo 14, unidade 4, as atividades relacionadas à *Morte e vida severina*. O capítulo 10 (Anexo 15) é introduzido com um texto sobre o

romance social da década de 1930, que traz informações sobre as intensas transformações pelas quais o país passava em razão do panorama político vivido naquela época, incluindo a condução de Getúlio Vargas ao poder na promessa de modernizar a política e a economia, em meio aos vários problemas políticos enfrentados pelo Brasil e por uma parte do mundo, como Alemanha, Itália, Portugal, gerando insegurança e instabilidade da economia (Anexo 16).

O papel dos escritores de 1930 foi de muita relevância, visto que eles abordavam questões reais que desafiavam a sociedade naquele momento histórico. Assim, os autores do LDP ora em análise, além do texto histórico supracitado, também apresentam o fragmento de outro texto para ilustrar a importância do romance social da década de 1930 na mobilização de discussões de ordem sociológica (Anexo 16), de forma a situar o aluno para a problemática da época em relação às questões sociais que assolavam o Brasil, tendo a seca seu papel de destaque como a causadora do sofrimento do povo nordestino e do êxodo para os grandes centros urbanos. Esse grave problema social, posteriormente, serviria de tema para obras que retratam a miséria urbana. Esses textos configuram-se como um pretexto para o professor propor a reflexão e o debate sobre os problemas sociais do país que se arrastam ao longo das décadas, para não dizer séculos, os quais sempre fizeram parte do discurso político, mas nunca foram solucionados.

É hora de perguntar se a fome e a desigualdade são doenças sem cura. As imagens que ilustram o capítulo 10 (Anexos 15, 16 e 17) fazem alusão à seca e a esses graves problemas sociais vividos nas décadas de 1920 e 1930. É importante frisar que o manifesto de Gilberto Freyre (Anexo 18) aparece com o propósito de enfatizar o surgimento de novos estudos sociológicos, juntamente com outros sociólogos e escritores nordestinos que se dedicaram a investigar os problemas sociais que assolavam sua região, abrindo, assim, as discussões sobre essa temática. Os romances regionalistas que abordam a seca nordestina e o êxodo que ela provocou ao longo dos anos também fomentaram essas discussões. Hoje, eles continuam desempenhando importante papel nas discussões sobre as desigualdades que persistem em nossa sociedade.

Percebo que neste material, o destaque dado a Rachel de Queiroz e a sua obra, *O Quinze*, traz em seu bojo o objeto desta pesquisa de forma significativa. Dos três LDP escolhidos para análise, este é o único que destaca a importância da mulher no modernismo. Raquel de Queiroz, por meio de uma escrita peculiar, trata a seca e os

problemas sociais dela decorrentes em suas obras, rompendo com o estereótipo de que as mulheres escreviam sobre temas ligados a problemas sociais e vinculados a sentimentalismos exacerbados. Ao contrário, Rachel penetra no âmago das questões que castigam seu povo e traz à baila as angústias e dores resultantes da fome e da miséria, levando-nos a ouvir a alma feminina que grita e ressoa na sociedade.

Veredas da palavra 3 traz a biografia da Raquel de Queiroz e elenca os títulos de sua produção literária em texto intitulado “Rachel de Queiroz: as metáforas do seco” (Anexo 19), com destaque para *O Quinze*, onde a voz feminina faz ecoar as mazelas da seca nordestina por meio de uma escrita peculiar, o que acentua os aspectos históricos que as obras de Rachel trazem. “Luz, câmera, linguagem” (Anexo 19) apresenta *O Quinze*, fazendo uma intertextualidade com o cinema, e reafirmando, mais uma vez, a preocupação das autoras deste LDP em estabelecer a relação entre a literatura e a arte, de acordo com as prescrições oficiais, que orientam que as linguagens devem ser estudadas nas suas mais diversas manifestações artísticas e culturais.

A análise, a seguir, refere-se ao fragmento de *O Quinze* (Anexo 20) e às respectivas atividades propostas pelas autoras do LD (Figura 16), buscando verificar se essas atividades colaboram para a formação de leitores críticos a partir da discussão acerca da temática da seca.

O fragmento refere-se ao momento em que Chico Bento, Mocinha (sua cunhada), Cordulina (sua mulher) e os filhos iniciam a jornada como retirantes, fato que pode ser confirmado a partir do enunciado da questão 1 (Figura 16), quando as autoras propõem que o aluno identifique como cada um dos personagens se comporta no início da caminhada. Embora o enunciado sugira uma atividade mecânica, com transcrição de frases ou palavras, o professor pode aproveitar o fragmento para mostrar, por exemplo, a sutileza do momento, resgatando com o aluno uma das passagens bíblicas mais significativas, que é o caminho que Jesus percorre para a sua crucificação. Ao refletir sobre o comportamento das personagens ao iniciarem o calvário da retirada, é possível fazer uma analogia ao momento bíblico do sofrimento de Jesus durante sua jornada.

Figura 16 – Reflexões sobre *O Quinze*

1. Identifique como cada um dos personagens se comporta no início da caminhada.

2. O que significa, no contexto do trecho lido, a afirmação de que “Os três dias de caminhada iam humanizando Mocinha”?

3. Por que a “humanização” de Mocinha torna-se necessária?

4. O encontro de Chico Bento com os retirantes sob o juazeiro revela ao leitor que os dois grupos não estão no mesmo grau de desumanização. Que elementos comprovam essa afirmação?

5. A conversa final entre Cordulina e Chico Bento demonstra duas posições opostas diante do drama do grupo de retirantes. Que posições são essas?

6. De modo geral, a linguagem do texto é bastante acessível, como é comum nos romances sociais de 1930. Localize, no trecho, exemplos de uso regional da linguagem.

5. Chico Bento mostra-se solidário ao oferecer comida ao grupo, sem se preocupar com o depois. Já Cordulina mostra-se mais prática e realista e questiona Chico sobre o que farão quando a comida deles terminar. Solidiedade e pragmatismo se contrapõem nesse trecho.

6. O vocabulário regional é o que faz referência à vivência sertaneja, com vê em “cangalha”, “surrao”, etc.; algumas expressões regionais, com “bota o luxo de banda” (de lado); o da expressão “mode” (a modo de; de maneira que); a grafia de “ripuna”, fazendo referência à pronúncia regional do termo “repugna”, etc.

Segunda geração modernista: o romance social de 1930 195

Fonte: HERNANDES; MARTINS, 2017, p. 195.

Na questão 2, a pergunta sobre o significado, no contexto do trecho lido, da afirmação “Os três dias de caminhada iam humanizando Mocinha” abre possibilidades de respostas diversas, dependendo do grau de amadurecimento do aluno e conhecimento sobre o texto e o contexto. Aqui, também é fundamental que o professor saiba mediar a diversidade de respostas que poderão surgir durante a discussão do fragmento, evitando uma série de ‘achismos’ ao conduzir o aluno para o aprofundamento de questões históricas, psicológicas e antropológicas, entre outras, que resultam de situações de sofrimento, como aquela vivida pelas personagens de *O Quinze*.

A questão 3 convida o aluno a refletir sobre a necessidade de ‘humanização’ da personagem Mocinha. A resposta do aluno, com o suporte do professor, pode ser ancorada na assertiva de Antônio Candido em “Direitos Humanos e literatura” (1989):

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 1989, p. 117).

Nesse caso, o aluno precisa ser estimulado a compreender o significado da palavra humanização para que, então, possa ler além do texto e construir sua resposta a partir dessa reflexão.

Todo esse movimento, ou melhor, toda essa discussão, nos mostra, mais uma vez, a importância da mediação do professor, que faz a ponte entre as propostas dos materiais didáticos e o aluno, preenchendo as eventuais lacunas desses materiais. Dessa forma, é fundamental que o professor conheça as obras literárias na íntegra para que ele possa conduzir as discussões sobre os diversos temas que são abordados nos LDP.

O professor precisa ser um profundo conhecedor das coisas do mundo, um intelectual, para ser capaz de dar conta das coisas que permeiam a vida social, entre elas, a seca e a fome que assolaram o Brasil e ainda assolam até os dias atuais para, assim, traçar, por exemplo, um paralelo entre os problemas sociais daquela época e da atualidade, e mostrar como as políticas públicas para vencer os desafios foram sendo criadas e como tais problemas foram ou estão sendo resolvidos pelos órgãos responsáveis. Na atualidade, um bom exemplo para ilustrar a importância de um professor antenado é estabelecer uma relação entre a pandemia causada pelo Covid-19²⁰, que surgiu no início deste ano, e a fome que matou milhões de pessoas no mundo e continuará matando. Com certeza, centenas de obras já estão sendo escritas, e este momento seria propício para estimular nossos alunos a registrarem este momento?

Na questão 4 (Figura 16), é necessário que o aluno busque informações além do texto. Para resolver a questão, é importante amadurecimento e conhecimento do assunto, como tratei no parágrafo anterior, pois se queremos formar um leitor crítico, o aluno precisa construir sentido na elaboração da sua resposta, trazendo outras informações. O professor, ao discutir qualquer temática sugerida no LDP com os alunos, precisa levantar o conhecimento de mundo de seu aluno para que as discussões façam sentido para ele e para os outros, corroborando a formação de leitores críticos. Nessa perspectiva, em *Discurso e leitura* (2008), Eni Pulcinelli Orlandi afirma:

Seria interessante, já de início, distinguir os vários sentidos com que se toma a leitura. Leitura vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como atribuição de sentidos, daí ser utilizada indiferentemente tanto para a escrita como para a oralidade. Diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da leitura. Pode-se falar, então, em leitura

²⁰ A **COVID-19** é uma doença causada pelo Corona vírus **SARS-CoV-2**, a qual apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória. Desses casos, aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório). Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 23 abr. 2020.

tanto da fala cotidiana da balconista como de Aristóteles. “Por “outro lado, pode significar “concepção” e é nesse sentido que é usada quando se diz” leitura de mundo” esta maneira de se usar a palavra leitura reflete a relação com a noção de ideologia, de forma mais ou menos geral diferenciada. No sentido mais restrito, acadêmico, leitura pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto (ORLANDI, 2008, p. 8).

Na questão 5 (Figura 16), o aluno deve responder quais são as posições de Cordulina e Chico Bento em relação ao drama vivido pelo grupo de retirantes. Há um paradoxo entre o Chico Bento humano, solidário, que se preocupa com as pessoas hoje, e Cordulina, uma pessoa pragmática, que tem como objetivo resolver seu problema: uma oposição entre o pensamento e o instinto de sobrevivência, o animal diante do perigo que pode atingir sua cria. Essa questão é um momento relevante para o professor intervir, de modo a fomentar discussões sobre o ‘ser humano’ que desejo ser, como caminha a humanidade no sentido de preservação da vida e respeito ao outro. O LDP em questão induz o desejo de leitura para além da sua proposta, mas a forma como as aulas são conduzidas é que define se o aluno se sentirá motivado para leituras mais profundas.

Finalizando esta análise, na questão 6 (Figura 16), que trata da linguagem dos romances sociais de 1930, o aluno precisa retornar ao texto para identificar o uso da linguagem regional, visto que, conforme afirma Carlos Alberto de Souza, em sua tese de doutorado, *A linguagem regional-popular nos romances de Rachel de Queiroz* (2013), “no caso de Rachel de Queiroz, tal texto é o lugar onde se fez possível a apresentação de uma linguagem social popular característica de uma região subdesenvolvida, áspera e seca, qual seja, o Nordeste brasileiro” (SOUZA, 2013, p. 22). Esta questão evidencia a preocupação das autoras em apontar as características regionais de um país de grande extensão, possibilitando que o aluno entenda a diversidade linguística, cultural e social do país e como essa diversidade deve ser respeitada para que haja uma melhor convivência e integração entre os povos e, ainda, que a forma de se expressar não pode ser tratada com preconceito, mas sim como diferença.

O que se pode notar é que, pela riqueza deste fragmento de *O Quinze*, as atividades propostas pelas autoras de *Veredas da Palavra 3* podem suscitar discussões sobre a seca, a fome e seus desdobramentos, por meio das quais seja possível estabelecer uma relação com os dias atuais, visto que, até ao presente, sofremos com esses problemas. Em *Oficina de leitura: teoria e prática*, Ângela Kleiman (1988) diz que:

O leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático) o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado (KLEIMAN, 1988, p. 51).

A partir da afirmação de Kleiman (1988), acredito que, se o professor estiver atento, esse momento pode ser de suma importância para que o aluno desenvolva seu pensamento crítico-reflexivo e, conseqüentemente, a habilidade de leitura. Para tanto, professor e aluno devem compreender a proposta e o conteúdo do LD, trazendo novas possibilidades de leitura durante as discussões nas aulas de literatura para ampliar seus conhecimentos e leitura do mundo a partir das orientações contidas nele.

Ainda na unidade 3, capítulo 10, a mesma estrutura de atividades usada para explorar o texto de Rachel de Queiroz é usada para o estudo de Graciliano Ramos e de suas obras (Anexo 21), enfatizando seu engajamento social e apresentando a obra *São Bernardo*, na qual Graciliano tece sobre o caráter destrutivo das relações humanas, seja ela causada pela terra em razão da seca, seja ela causada pela relação de poder entre o homem e sua posse pela terra. O texto, a seguir, “Graciliano Ramos: contenção e denúncia” (Figura 17) revela como Graciliano faz uso da linguagem marcada pela ausência de adjetivos no sentido de construção da beleza estética e poética do texto, uma vez que sua obra tem por finalidade tratar das mazelas sociais pelas quais passa o ser humano, tendo como foco o sertão castigado pela seca e, conseqüentemente, a denúncia à opressão e ao sofrimento em decorrência dos males provocados por ela.

Figura 17 - Graciliano Ramos: contenção e denúncia

Para conhecer mais sobre a vida e a obra de Graciliano Ramos, assista ao vídeo Graciliano Ramos: literatura sem bijuterias, episódio da série Mestres da Literatura, produzida pela TV Escola. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=20771>. Acesso em: 13 abr. 2016.

Graciliano Ramos: contenção e denúncia

A escrita de Graciliano Ramos é marcada por uma intensa contenção narrativa. Em seus textos, a palavra é precisa, não há sobras. Raramente o autor usa adjetivos e eles só aparecem quando se fazem necessários na matéria narrada, jamais para enfeitar o texto ou construir uma descrição poética. A beleza de sua escrita está justamente na precisão: a palavra aguda que denuncia a opressão e a dor que atingem o ser humano. Coerentes com essa denúncia, os romances de Graciliano não apresentam finais felizes: eles só seriam possíveis numa sociedade transformada.

A função do autor, nesse contexto, é conscientizar o leitor do que precisa ser revisto em termos sociais, sem oferecer a ele uma sensação ilusória com um final improvável.

As autoras chamam a atenção para a importância de o professor estimular o aluno a buscar mais informações sobre escritor e sua obra (Figura 17), levando-o a enveredar pelo mundo literário e fazendo suas próprias escolhas. Essa prática está em consonância com a afirmação de Regina Maria Braga e Maria de Fátima Silvestre, em *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para sala de aula* (2009):

É o leitor quem cria, constrói o sentido a partir de seus conhecimentos, em sua expectativa e em sua intenção de leitura. No caso do aluno, porém, a intensão é do professor. Quem deseja que a leitura seja feita porque é importante, necessária para a explicitação de um assunto, para a ampliação de um conhecimento, ou por qualquer outro motivo, é o professor. Só ele pode transformar o que precisa ser lido em algo significativo e prazeroso (BRAGA; SILVESTRE, 2009, p. 22).

Assim, conscientizar o leitor sobre os problemas sociais contidos nas obras de Graciliano Ramos, dando destaque para *Vidas secas* (Anexo 21), as autoras deste LDP chamam a atenção para a discussão de “dramas universais vividos pelo homem como a animalização do ser humano, a luta cotidiana, a necessidade de questionar as arbitrariedades dos poderosos, a resistência contra ações violentas e a solidão do homem no mundo capitalista em que o ser humano se coisifica” (HERNANDES; MARTIN, 2017, p. 204). Todos esses pontos demonstram como o professor pode fomentar os debates, fazendo inferências, apresentando adaptações das obras literárias para outros gêneros, como o exemplo citado pelas autoras (Anexo 21): uma adaptação de *Vidas secas* para história em quadrinhos, onde o drama ambiental da seca pode ser contemplado, viabilizando a abertura para as reflexões sobre a temática social retratada na obra. Segundo Cosson (2014):

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre textos, como busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte da nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reforma-la, seja para ampliá-la. Até porque, admitindo ou não críticos, haverá sempre um processo de canonização em curso quando se seleciona textos (COSSON, 2014, p. 34-35).

Desta forma, é importante trabalhar com o cânone por meio de gêneros diversificados, como a adaptação de *Vidas secas* para história em quadrinhos, para que o aluno possa despertar o interesse pelos grandes clássicos da literatura.

Analisarei, a seguir, as atividades referentes a *Vidas secas*, elaboradas a partir do início do capítulo “Contas” (Anexo 22), no que tange à temática da seca.

O fragmento do capítulo inicial “Contas”, do romance *Vidas secas*, nos leva a refletir sobre ‘as atividades da interpretação’, que normalmente são entendidas como a externalização da leitura, ou seja, de acordo com Cosson (2014), seu registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. Dessa forma, é necessário que o aluno tenha outras informações sobre a obra ao ler o seu fragmento, e a forma como o professor transmite essas informações ou orienta o aluno a busca-las e o seu entusiasmo ao falar sobre a obra despertam no aluno a vontade de conhecer a obra completa. Portanto, a mediação do professor é de grande importância para que a proposta do material didático tenha significado e produza significações no aluno.

As questões ‘a’ e ‘b’ (Figura 18) não apresentam desafios para o aluno, pois as respostas estão bem claras no texto. Não há necessidade de inferência, ou seja, ele apenas buscará as respostas sem a necessidade de formular um texto mais elaborado.

Figura 18 – *Vidas secas*: atividades

The image shows a worksheet with two columns of text. The left column contains six questions (a-f) related to the text 'Vidas Secas'. The right column contains three numbered answers (1.a, 1.c, 1.f) corresponding to the questions. At the bottom, there is a footer with the text 'Segunda geração modernista: o romance social de 1930' and a small graphic with the number '205'.

a) O parágrafo inicial do trecho aponta as razões pelas quais Fabiano se encontrava em dificuldades financeiras. Que razões são essas?

b) O desejo de viver uma vida melhor, com mais conforto, aparece com recorrência no trecho. Identifique a expressão que revela a impossibilidade de realização desse desejo. 1. b) “Quem é do chão não se trepa”.

c) Interprete o sentido dessa expressão no contexto do trecho lido.

d) A fala do patrão, referida no final do terceiro parágrafo, revela-se hipócrita. Em que consiste essa hipocrisia?

e) Pelo que é possível inferir ao final do trecho, as explicações do patrão convencem Fabiano? Justifique sua resposta.

f) O romance *Vidas secas* tem como pano de fundo a seca nordestina. Pela leitura do trecho, é possível afirmar que a seca é o único elemento opressor a que Fabiano está submetido? Explique seu ponto de vista.

1. a) O fato de não possuir roça, apenas feijão e milho, e com isso ter de se desfazer dos animais que eram seus para poder comprar comida na feira, na cidade.

1. c) A ideia é que quem sempre viveu em dificuldades não consegue melhorar de vida, não deve ter ambições porque não terá chance de realizá-las. Trata-se de uma expressão que encerra uma visão bastante pessimista da vida.

1. f) A seca é apenas um dos elementos opressores a que Fabiano e sua família estão submetidos. Pelo que se depreende do trecho, além da seca, a própria estrutura social capitalista acaba por oprimir Fabiano, até porque, por não compreendê-la, ele se torna mais refém da situação, não tendo como se contrapor a ela.

Segunda geração modernista: o romance social de 1930 205

Já as questões ‘c’ a ‘f’ exigem não somente a leitura linear, mas também que o leitor seja capaz de ler nas entrelinhas e inferir, acionando o seu conhecimento de mundo e pensamento crítico para elaborar respostas em relação ao tema proposto. Nesse sentido, Cosson (2014) assevera:

A interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários (COSSON, 2014, p. 64).

A questão ‘f’ refere-se aos fatores que ocasionam problemas de estrutura social gerados pelo capitalismo e que aparecem no texto de maneira implícita, exigindo do aluno conhecimento prévio sobre o assunto para que, então, possa fazer as inferências necessárias. Os problemas sociais vividos pelo homem em relação à falta de terra e à seca, que não permitem que o homem produza o suficiente para atender o dono da terra e ao mesmo tempo saciar a fome da família, provocando o êxodo na busca de serviço noutra lugar, são discussões que o professor precisa provocar em sala de aula, desafiando o aluno na construção de posicionamento crítico em relação aos problemas sociais.

João Cabral de Melo Neto também está presente nas discussões sobre a seca em *Veredas da palavra 3*. As autoras apresentam um importante grupo de poetas da geração de 45 dando destaque à João Cabral de Melo Neto, autor de um “auto de natal pernambucano” (Anexo 24), onde descreve poeticamente os problemas sociais vividos pelos nordestinos, causados pela seca e pela fome. A biografia do escritor é apresentada em um *box*, seguindo a mesma forma que foram apresentadas as biografias de Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos. O texto “João Cabral de Melo Neto: o poema como construção” (Anexo 23) apresenta os poetas da geração de 1945 e o estudo estrutural de *Morte e vida severina*, sem a preocupação em apontar fatos que possam provocar emoção nos leitores. As autoras também apresentam um fragmento de *Morte e vida Severina* (Anexo 25), propondo uma intertextualidade com as diversas manifestações artísticas.

As questões extraídas do ENEM 2011 (Figura 19), logo após a apresentação de João Cabral de Melo Neto e a exposição sobre a importância de suas obras para discutir as

questões sociais que permeiam a sociedade, como em *Morte e vida severina*, chamam a atenção pelo fato de não haver justificativa aparente que explique o objetivo desse tipo de atividade no contexto da unidade estudada.

Figura 19 - Morte e vida severina e o ENEM

2. (Enem – 2011)

Texto I
 O meu nome é Severino,
 não tenho outro de pia.
 Como há muitos Severinos,
 que é santo de romaria,
 deram então de me chamar
 Severino de Maria;
 como há muitos Severinos
 com mães chamadas Maria,
 fiquei sendo o da Maria

do finado Zacarias,
 mas isso ainda diz pouco:
 há muitos na freguesia,
 por causa de um coronel
 que se chamou Zacarias
 e que foi o mais antigo
 senhor desta sesmaria.
 Como então dizer quem fala
 ora a vossas senhorias?

MELO NETO, J. C. *Obra completa*. Rio de Janeiro, Agullar, 1994 (fragmento).

Texto II
 João Cabral, que já emprestara sua voz ao rio, transfere-a, aqui, ao retirante Severino, que, como o Capibaribe, também segue no caminho do Recife. A autoapresentação do personagem, na fala inicial do texto, nos mostra um Severino que, quanto mais se define, menos se individualiza, pois seus traços biográficos são sempre partilhados por outros homens.

SECCHIN, A. C. *João Cabral: a poesia do menos*. Rio de Janeiro, Topbooks, 1999 (fragmentos).

Com base no trecho de *Morte e Vida Severina* (Texto I) e na análise crítica (Texto II), observa-se que a relação entre o texto poético e o contexto social a que ele faz referência aponta para um problema social expresso literariamente pela pergunta: “Como então dizer quem fala/ora a vossas senhorias?”. A resposta à pergunta expressa no poema é dada por meio da

- descrição minuciosa dos traços biográficos do personagem-narrador.
- construção da figura do retirante nordestino com um homem resignado com a sua situação.
- representação, na figura do personagem-narrador, de outros Severinos que compartilham sua condição.
- apresentação do personagem-narrador como uma projeção do próprio poeta em sua crise existencial.
- descrição de Severino, que, apesar de humilde, orgulha-se de ser descendente do coronel Zacarias.

Fonte: HERNANDES; MARTIN, 2017, p. 270.

Embora seja uma questão objetiva, o aluno é confrontado com dois textos, quais sejam, o fragmento do poema *Morte e vida severina* e uma análise crítica sobre a obra, o que me leva a refletir sobre o ensino de literatura na escola e sua função instrumental, “[...] que independentemente de vestibular ou Enem, torna a literatura como mero objeto de acesso ao ensino superior”, conforme afirmam Helciclever Barros da Silva Vitoriano Alessandro Borges Tatagiba e Anderson Luís Nunes da Mata, em “A literatura e o letramento literário no Enem: contribuições para o debate no Ensino Médio” (2016). Portanto, o aluno precisa ser preparado para refletir criticamente a obra, pois João Cabral de Melo Neto, bem como todos os escritores literários, não escrevem literatura para ser

usada como instrumento de avaliação, mas sim como veículo de transformação social, visto que a função da literatura é humanizar, como assevera Candido (1989).

Nessa perspectiva, no que tange às questões de múltipla escolha para interpretar um texto literário, os autores supracitados argumentam que:

É seguramente uma concepção extremamente reducionista da arte literária. Realmente o caminho para se reposicionar social e culturalmente os textos literários e prestigiá-los como se deve não pode ser feito, apenas, por meio de instrumentos de múltipla escolha seja ele qual for, pois estes sempre serão uma porção mínima curricular. (VITORIANO; TATAGIBA; MATA, 2016, p. 380).

Para concluir as análises, pontuo que as atividades das unidades analisadas em *Veredas da palavra 3* seguem a mesma metodologia de organização das questões, o que demonstra uma previsibilidade na resolução dos exercícios. Essa previsibilidade pode tornar a resolução dos exercícios muito mecânica, num movimento de apenas buscar a informação no texto e responder, o que requer maior dinamismo e criatividade do professor para, se necessário, fazer adaptações nas atividades, tornando-as mais desafiadoras.

A seguir, farei minhas considerações finais sobre as análises dos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio, expondo as minhas impressões sobre a forma como as atividades propostas impactam na formação do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, além de apresentar as minhas considerações finais, gostaria, também, de esclarecer algumas questões que me angustiam desde o início deste estudo.

A ideia inicial deste trabalho se deu a partir do meu convívio com professores de Língua Portuguesa de escolas públicas de Montes Claros - MG, durante o meu trabalho de acompanhar acadêmicos em projetos educacionais em algumas escolas, e da observação de como esses profissionais trabalham a disciplina de literatura em sala de aula. Sobre escolher a temática da seca, a ideia surgiu em razão de perceber que as obras *O Quinze* de Rachel de Queiroz, *Vidas secas* de Graciliano Ramos e *Morte e vida severina* são recorrentes nos onze livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, biênio 2018/2020.

Para desenvolver esta pesquisa foi necessário buscar embasamento nos documentos oficiais como PCN, OCN, PCNEM entre outros e, principalmente, na BNCC, por ser este o documento oficial a ser seguido. Ainda como base teórica, me ancoriei em autores que discutem o Modernismo como Alfredo Bosi (2013), Afrânio Coutinho (2004) e Antônio Cândido (1989; 2004). Essas leituras foram essenciais para me ajudar a entender o percurso dos escritores escolhidos e como a temática da seca foi abordada por eles. O estudo se apoiou, portanto, nessas fundamentações teóricas que me deram embasamento para uma investigação sobre as características da produção literária da segunda e terceira geração do Modernismo brasileiro, cuja ênfase é regionalista. A partir daí, com base nos autores Ângela Kleiman (1988), Eni Pulcinelli Orlandi (2008), Ligia Cademartori (2009) e Rildo Cosson (2009; 2014) analisei como as atividades propostas nos LDP que compuseram o *corpus* da pesquisa foram elaboradas e abordadas, com o objetivo de verificar se há indícios de uma abordagem da literatura apenas como instrumento pedagógico, ou se há a preocupação com a conscientização e formação de leitores críticos, engajados com as questões sociais e culturais que permeiam a sociedade.

A análise se deu a partir da escolha de três livros didáticos entre os onze disponibilizados pelo PNLD, quais sejam: *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3*, *Novas palavras 3* e *Veredas da palavra 3*. Entendo que os livros didáticos escolhidos para a análise proposta abarcam conteúdo de extrema relevância por tratarem

de temas que afligem a contemporaneidade, tais como a fuga ou êxodo, embora com configurações diferentes, como é o caso dos refugiados em várias partes do mundo, que deixam seus países por questões religiosas, outros por questões políticas ou por questões raciais, como, também, as questões dos excluídos nos grandes centros urbanos, seja em consequência da miséria por falta de chuva em várias regiões do país, seja pela oportunidade de trabalho nas suas regiões, seja pela má distribuição de renda. Todos esses problemas, que se traduzem em muita dor, sofrimento, miséria e fome, são retratados de diferentes formas pela arte, principalmente pelos gêneros literários, como a poesia, a prosa e o drama, expondo as mazelas sociais vividas pelo homem, especificamente nesta pesquisa, o homem do nordeste brasileiro.

A discussão de temáticas de engajamento social tende a formar o caráter do jovem, despertando-o para a cidadania. Entendo que o contato com a literatura durante o processo de formação do cidadão, deve se dar de maneira prazerosa, embora considere que o professor sempre deve buscar formas de levar os alunos à reflexão e discussão. Além disso, o trabalho com literatura nesta fase da vida ganha relevância ao considerarmos que estes jovens alunos estão saindo da adolescência, período durante o qual o sujeito passa por um processo conflituoso de construção de identidade. A literatura pode ajudá-los, pois tematiza conflitos de naturezas diversas, fazendo-os refletir sobre si próprios, ampliando a sua visão de mundo e consolidando os valores necessários para a construção de sua identidade.

Para cumprir os objetivos propostos, esta pesquisa de natureza bibliográfica se configurou pela realização de uma análise formal de fragmentos literários autênticos, retirados das obras, contidos nos livros didáticos do 3º ano do Ensino Médio, e das atividades relativas a eles, buscando identificar as abordagens que são utilizadas para trabalhar com esses fragmentos autênticos, ou seja, que não foram escritos com propósitos didáticos, com o intuito de analisar as atividades que tratam da temática da seca e se elas suscitam as discussões sobre as mazelas sociais e o engajamento social, conscientizando o aluno a refletir sobre esses problemas.

Tratou-se de uma análise qualitativa com o objetivo de verificar se as atividades elaboradas estimulam o aluno para o prazer da leitura e se possibilitam que ele reconheça três fatores que, concomitantemente, nos fazem reconhecer um texto como literário, sendo eles: a forma como foi construída a obra (sua organização enquanto texto literário);

a expressão de emoções, opiniões e diversas visões de mundo; o conhecimento de mundo que a obra literária possibilita por meio de sua ligação com o real. A escolha dos fragmentos em cada LDP se deu a partir do estudo das obras literárias que tratam da temática da seca.

No capítulo inicial, apresento a importância dos documentos oficiais para nortear o ensino de literatura na Educação Básica, bem como os conteúdos dos livros didáticos. Inicialmente, busquei como os documentos oficiais, em especial a BNCC, tratam do ensino de literatura no Ensino Médio.

O capítulo seguinte aborda as fases do Modernismo, uma vez que esse movimento traz, entre suas características, uma forte influência dos movimentos sociais, culturais e históricos, incluindo a problemática da seca, focalizando questões regionalistas e inspirando escritores de grande relevância da literatura brasileira.

No capítulo final, apresento a análise dos livros escolhidos fazendo reflexões sobre a seca nordestina, contextualizando e esboçando um breve panorama em uma perspectiva mais atual, ancorando essas análises em estudos de teóricos e críticos que me auxiliaram a definir melhor os conceitos necessários para realizar este estudo e a entender como o texto literário é tratado nos LDP, visto que, geralmente, os professores utilizam esses textos para ensinar gramática e semântica, ao invés de estimular o aluno a uma experiência de fruição. A partir das atividades propostas nos livros didáticos, relacionadas aos fragmentos literários, aprofundi as reflexões sobre a temática, buscando indícios do uso da literatura como instrumento pedagógico, visando à conscientização do leitor sobre as questões sociais.

Teço, ainda, minhas impressões sobre cada LDP ao analisar os fragmentos escolhidos. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3*, antes de apresentar os fragmentos literários analisados, contextualiza o momento histórico, no contexto do Modernismo, com comentários sobre os desdobramentos daquele período. Os autores dão destaque aos fragmentos de *Vidas secas* de Graciliano Ramos e *Morte e vida severina* de João Cabral de Melo Neto. O que me chamou atenção foi o fato de não encontrar nenhum fragmento de obras da escritora Raquel de Queiroz, nem referência à importância dela nessa fase da literatura brasileira, lembrando que o autor, William Cereja, é professor e pesquisador sobre livro didático e sabe da importância de instrumentalizar o professor que está em sala de aula sobre os autores significativos para as discussões. O que podemos

perceber é apenas uma ideia do contexto histórico e quais obras fazem parte dele, não dando a possibilidade de discutir sobre obras tão relevantes para o Modernismo.

Novas Palavras 3 traz em seu interior um formato parecido com o livro anterior, tendo o cuidado de contextualizar o momento histórico, mas, mais uma vez, o que me chama atenção é o fato de Rachel de Queiroz aparecer somente numa contextualização histórica, relatando quais obras foram publicadas por ela sobre a luta contra a seca e seus desdobramentos. Tanto *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3* como *Novas palavras 3* não destacam o trabalho de Rachel de Queiroz, o que me leva a questionar o porquê desse apagamento.

E, por fim, *Veredas da Palavra 3*, se destaca pela visibilidade dada a Rachel de Queiroz, uma mulher nordestina, que em sua obra *O Quinze* trata a temática da seca e a situação dos retirantes em busca da terra prometida, um mito bíblico que se repete ao longo da história da humanidade.

Em relação aos fragmentos analisados nos LDP, pude constatar que eles atendem às orientações da BNCC no que tange ao ensino de literatura, uma vez que o documento ressalta que ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, as obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa devem também fazer parte do trabalho de desenvolvimento de fruição e conhecimento, possibilitando ao aluno conhecer a diversidade identitária do povo brasileiro e como ela foi formada e, assim, entender as diferenças regionais em contexto nacional. No entanto, é importante ressaltar que o papel mais importante é o do professor, pois ele precisa conhecer na íntegra as obras literárias para que seja capaz de aprofundar as discussões e fazer a mediação entre o livro e o aluno, e, dessa forma, contribuir para a formação do leitor. Além disso, o professor precisa encantar seus alunos, despertando neles o desejo de ler e saber mais e mais.

Os estudos comprovam uma preocupação dos autores dos materiais didáticos em discutir os problemas sociais que afligem a sociedade, tornando o aluno mais engajado ao refletir sobre as questões acerca da temática da seca.

O livro didático de língua portuguesa distribuído pelo PNLD é um instrumento essencial para os alunos de escolas públicas, que em sua grande maioria não tem acesso a materiais de qualidade, sendo o LDP, em muitos momentos, a única ferramenta pedagógica de acesso para a aprendizagem, tornando-o fonte essencial de

conhecimento. Dessa forma, o manuseio desse material exige do professor conhecimento e habilidade para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

O manual do professor, embora não seja assunto para este trabalho, deve ser um suporte muito bem elaborado, orientando o trabalho do professor em sala de aula. Esse suporte precisa ser melhor estudado, porque é por meio do manual que os autores dos LD se comunicam com o professor, mostrando suas propostas e a forma como elas devem ser desenvolvidas. O livro do aluno é apenas a ponta do iceberg; desbravá-lo depende da competência e desempenho do professor em sala de aula.

Não desejo encerrar esta pesquisa aqui, até porque para cada fragmento literário e para cada capítulo de cada LD, é possível encontrar diversos direcionamentos que vão se revelar sob vários vieses. Contudo, neste momento, pensei ser pertinente analisar somente se as atividades selecionadas atendem os documentos prescritivos e contribuem para a formação do leitor. Pude perceber que, de modo geral, as atividades propostas nos livros analisados atendem a BNCC no que diz respeito ao ensino de literatura. Contudo, as literaturas nos LDP do Ensino Médio devem servir para introduzir a fruição e o conhecimento, não deixando de lado obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se legitimadas como elemento expressivo de suas épocas.

REFERÊNCIAS

Obras literárias:

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

QUEIROZ, Rachel de. *O Quinze*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

Obras didáticas:

AMARAL, E.; *et al.* *Novas palavras 3*. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016. (*Novas palavras*, v. 3).

CEREJA, W.; VIANNA, C.D.; DAMIEN, C. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2017. (*Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. v. 3).

HERNANDES, R.; MARTIN, V. L. *Veredas da palavra 3*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2017. (*Veredas da palavra*. v. 3).

Documentos oficiais:

BRASIL. Programa Nacional Biblioteca da Escola. *Portal do Ministério da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em 10 set. 2019.

BRASIL. Novo Ensino Médio. *Portal do Ministério da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Programas do livro. Programa Nacional do Livro Didático. Ministério da educação. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. *Ministério da Educação*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 de julho de 2017. Seção 1, p. 7. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. *PNLD 2018: Língua Portuguesa*. Guia de livros didáticos. Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96, de 23 de dezembro de 1996. Senado Federal. Brasília: Secretaria especial de editoração e publicações. Subsecretaria de edições, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais+: Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 de agosto de 1998. Seção I, p. 21. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Bibliografia geral:

AS SEMELHANÇAS entre a reforma educacional espanhola e os desafios brasileiros. Educação. *Revista educação*, ed. 255, 13 fev. 2019. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/02/13/reforma-educacional/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 49. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para sala de aula*. São Paulo: Global, 2009.

BUENO, Luís. *Uma história de romance de 30*. São Paulo: Edusp, 2006.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-193.
- CANDIDO, Antônio. Direitos Humanos e literatura. In: FESTER, A.C.R. (Org.) *Direitos humanos E... medo, AIDS, anistia internacional, Estado, literatura*. Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.
- CEREJA, William Roberto. *Uma proposta dialógica no ensino de literatura no ensino médio*. 2004. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CHIAPPINI, Lígia; BRESCIANI, Maria Stella (Orgs). *Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COLEÇÕES. Os pensadores. Aristóteles. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- COUTINHO, Afrânio. A Semana da Arte Moderna. In: _____. *A literatura no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- DELORS, Jacques; *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Asa, 1996.
- DUARTE, Newton. Teorias pedagógicas (Crítica ao aprender a aprender). **Youtube**. 29 abr. 2012. 12min27s. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=Am_6pZlyVw. Acesso em: 3 dez. 2019.
- DUARTE, Newton. *Vygotsky e o aprender a aprender*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- ERA Vargas. Material de apoio. *Só História*, 2019. Disponível em: <https://www.sohistoria.com.br/ef2/eravargas/>. Acesso em: 15 set. 2019.
- GRANDE seca. In: *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Grande_Seca. Acesso em: 15 set. 2019.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luís C. (Coord.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* 3. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- PAULINO, G.; WALTY, I. *Teoria da literatura da escola*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.
- PEREIRA, Andrea Cristina Martins; PEREIRA, Elizabeth Marly Martins. Literatura infanto-juvenil. Caderno didático do Curso de Licenciatura em Letras/ Português da Universidade Aberta do Brasil – UAB/Unimontes. Montes Claros: Unimontes, 2012. 70 p.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SANT'ANNA, Sérgio. *Confissões de Ralfo: uma autobiografia imaginária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- SAVIANI, Dermeval. Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v.1, n.1, p. 163-217, jan./jun. 2015.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Autores e Associados, 1999.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez./2010.
- SCOVILLE, André Luiz Martins Lopez. *Literaturas da seca: ficção e história*. 2011. 241 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/26633/Andre%20Scoville%20-%20Tese%20Literatura%20das%20secas%20-%20versao%20final.pdf;sequence=1>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- SETTE, G.; *et al.* *Português: trilhas e tramas*. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016. 3 v.
- SOUZA, Carlos Alberto. *A linguagem regional-popular nos romances de Rachel de Queiroz*. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013. Disponível em:
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8241/1/2013_tese_casouza.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VITORIANO, Helciclever Barros da Silva; TATAGIBA, Alessandro Borges; MATA, Anderson Luís Nunes da. A literatura e o letramento literário no Enem: contribuições para o debate no Ensino Médio. *Travessias*, Cascavel, v. 10, n. 1, p. 368-397, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/12720/9884>. Acesso em: 28 fev. 2020.

VOLACO, Gustavo Capobianco. *Viver ou secar: a tensão em Vidas secas*. 2010. 83 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/23548/dissertac...pdf?sequence=1&isAllowed=y1>. Acesso em: 12 jun. 2019.

ZANON, Andressa T. P.; LUQUETI, Eliana C. F. O direito à literatura: dos documentos oficiais às práticas educativas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, n.1, p. 295-314, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/1847/1246>. Acesso em: 12 jun. 2019.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma educacional espanhola: entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 233-247, nov. 1999.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZULEIKA De Felice Murrie. Autores. *Editora Contexto*, 2019. Disponível em: <https://editoracontexto.com.br/autores/zuleika-de-felice-murrie.html>. Acesso em: 28 set. 2019.

ANEXO 1 - Contexto histórico da geração de 30

FIQUE CONECTADO!

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

LIVROS

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



FILMES

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



MÚSICAS

- Ouça músicas relacionadas com o tema do sertão e da seca, pesquisando na obra de Elomar, Luis Gonzaga, Dominginhos e

Luiz Vieira. Ouça também o disco *Carlos Drummond de Andrade – Antologia poética* (Philips, 1979), no qual o próprio poeta declama seus poemas, ou acesse essas declamações pela Internet.

SITES

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

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

PINTURAS

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

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

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

Meios de circulação

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

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

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

Ensino público



Ilustração de J. Carlos (1894-1950) feita para a revista *Fon-Fon*.

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

ANEXO 2 - Foco no texto

correntes ideológicas comunistas e integralistas (de inspiração fascista) no Brasil, *Caminho de pedras* é um romance político que concilia uma história amorosa e a defesa dos ideais socialistas. Em *As três Marias*, há um aprofundamento da análise psicológica, que já tendia a ocupar o primeiro plano da narrativa em *Caminho de pedras*.

Depois de *Dora*, *Doralina* (1975) e *O galo de ouro* (1985), Rachel de Queiroz publicou, em 1992, seu último romance, *Memorial de Maria Moura*. A obra fez um grande sucesso e rendeu à escritora o prêmio Jabuti de 1993, além de ter sido adaptada para um seriado de TV em 1994.

Graciliano Ramos

Graciliano Ramos é o expoente da geração de 1930. O traço marcante de sua prosa é a linguagem enxuta, baseada em frases curtas e no emprego moderado de adjetivos. A linguagem do escritor se caracteriza também pela utilização da sintaxe clássica, em oposição a construções mais próximas da oralidade, amplamente exploradas pelos modernistas da década de 1920 e por outros autores da geração de 1930.

Ao retratar em sua obra o universo do sertanejo nordestino, Graciliano Ramos extrapolou o regional, o local, para atingir o universal, na medida em que analisa a condição humana em meio à exploração social e ao meio natural hostil.

Em *Coetés* (1933), a primeira obra publicada pelo escritor, notam-se as características naturalistas de sua prosa, enquanto nos romances seguintes, *São Bernardo* (1934) e *Angústia* (1936), destaca-se o aprofundamento psicológico.

Em *Vidas secas* (1938), único romance do autor escrito em 3ª pessoa, um narrador dá ao leitor acesso ao universo mental pobre e fragmentado de cinco personagens: Fabiano, sinhá Vitória, o menino mais velho, o menino mais novo e a cachorra Baleia. Na obra, que você vai conhecer a seguir, o enredo é construído em torno da vida dessa família de retirantes, que, em pleno agreste, vive os sofrimentos provocados pela estiagem e a opressão causada pelos poderosos.

FOCO NO TEXTO

Leia, a seguir, um trecho do primeiro capítulo de *Vidas secas*.

Mudança

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala.

Arrastaram-se para lá, devagar, sinhá Vitória com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça, Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuiá pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás.

Graciliano Ramos

Filho de um casal de sertanejos da classe média, Graciliano Ramos (1892-1953) nasceu em Quebrângulo, Alagoas. Fez os estudos secundários em Maceió, mas não cursou nenhuma faculdade.

Além de se dedicar à literatura, o escritor exerceu atividades ligadas ao jornalismo e à política. Em 1936, foi preso, acusado de subversão. Essa experiência de prisão foi registrada em *Memórias do cárcere* (1953), obra em que denuncia o autoritarismo do governo de Vargas. Em 1945, ingressou no Partido Comunista e, após a viagem que fez à Rússia e a outros países socialistas na década de 1950, escreveu *Viagem* (1954), obra em que relata essa nova experiência.

Na época em que publicou *Viagem*, Graciliano Ramos já era reconhecido como o maior romancista brasileiro depois de Machado de Assis. Além de romances, escreveu também contos e crônicas. Suas obras tiveram reconhecimento internacional e foram traduzidas para muitas línguas, como o inglês, o alemão, o italiano, o espanhol, o francês, o russo e o polonês.



Arquivo/Estadão/Contrasto

ANEXO 2 - Foco no texto (continuação)

Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.

— Anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai.

Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta. Mas o pequeno esperneou acuado, depois sossegou, deitou-se, fechou os olhos. Fabiano ainda lhe deu algumas pancadas e esperou que ele se levantasse. Como isto não acontecesse, espiou os quatro cantos, zangado, praguejando baixo.

A catinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas. O voo negro dos urubus fazia círculos altos em redor de bichos moribundos.

— Anda, excomungado.

O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário — e a obstinação da criança irritava-o. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde.

Tinham deixado os caminhos, cheios de espinho e seixos, fazia horas que pisavam a margem do rio, a lama seca e rachada que escaldava os pés.

Pelo espírito atribulado do sertanejo passou a ideia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva e suja, irresoluto, examinou os arredores. Sinhá Vitória estirou o beijo indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto. Fabiano meteu a faca na bainha, guardou-a no cinturão, acocorou-se, pegou no pulso do menino, que se encolhia, os joelhos encostados no estômago, frio como um defunto. Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. Entregou a espingarda a sinhá Vitória, pôs o filho no cangote, levantou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíam sobre o peito, moles, finos como cambitos. Sinhá Vitória aprovou esse arranjo, lançou de novo a interjeição gutural, designou os juazeiros invisíveis.

E a viagem prosseguiu, mais lenta, mais arrastada, num silêncio grande.

Ausente do companheiro, a cachorra Baleia tomou a frente do grupo. Arqueada, as costelas à mostra, corria ofegando, a língua fora da boca. E de quando em quando se detinha, esperando as pessoas, que se retardavam.



Cena do filme *Vidas secas* (1963), dirigido por Nelson Pereira dos Santos.

Ainda na véspera eram seis viventes, contando com o papagaio. Coitado, morrera na areia do rio, onde haviam descansado, à beira de uma poça: a fome apertara demais os retirantes e por ali não existia sinal de comida. Baleia jantara os pés, a cabeça, os ossos do amigo, e não guardava lembrança disto. Agora, enquanto parava, dirigia as pupilas brilhantes aos objetos familiares, estranhava não ver sobre o baú de folha a gaiola pequena onde a ave se equilibrava mal. Fabiano também às vezes sentia falta dela, mas logo a recordação chegava. Tinha andado a procurar raízes, à toa: o resto da farinha

acabara, não se ouvia um berro de rês perdida na catinga. Sinhá Vitória, queimando o assento no chão, as mãos cruzadas segurando os joelhos ossudos, pensava em acontecimentos antigos que não se relacionavam: festas de casamento, vaquejadas, novenas, tudo numa confusão. Despertara-a um grito áspero, vira de perto a realidade e o papagaio, que andava furioso, com os pés apalhetados, numa atitude ridícula. Resolvera de supetão aproveitá-lo como alimento e justificara-se declarando a si mesma que ele era mudo e inútil. Não podia deixar de ser mudo. Ordinariamente a família falava pouco. E depois daquele desastre viviam todos calados, raramente soltavam palavras curtas. O louro aboiava, tangendo um gado inexistente, e latia arremedando a cachorra.

(Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 9-12.)

ANEXO 3 - Entre textos: o retrato do sertão

ENTRE TEXTOS

Você vai ler, a seguir, dois textos. O primeiro é um fragmento do poema “O retrato do sertão” (1978), de Patativa do Assaré, e o segundo é a letra da canção “Segue o seco” (1994), de Carlinhos Brown.

Patativa do Assaré

Antônio Gonçalves da Silva (1909-2002) nasceu em Serra de Santana, região próxima da cidade de Assaré, no Ceará.

Ainda criança começou a trabalhar na roça para ajudar no sustento da família e, logo que iniciou seus estudos, aos 12 anos, passou a escrever poesia. Um pouco depois, iniciou-se na arte do repente e, devido à beleza do seu canto poético, foi chamado de Patativa, nome de uma ave de canto singular.

Foi poeta popular, compositor e cantor, e sua produção poética é amplamente reconhecida.



Janice Oliveira/Tabuleiro Conteúdo

Texto 1

O retrato do sertão

Se o poeta marinho
Canta as belezas do mar,
Como poeta roceiro
Quero o meu sertão cantar
Com respeito e com carinho.
Meu abrigo, meu cantinho,
Onde viveram meus pais.
O mais puro amor dedico
Ao meu sertão caro e rico
De belezas naturais.

[...]

É diferente da praça
A vida no meu sertão;
Tem graça, tem muita graça
Uma noite de São João.
No clarão de uma fogueira,
Tudo dança a noite inteira
No mais alegre pagode,
E um caboclo bronzeado
Num tamborete sentado
Tocando no pé de bode.

[...]

Aqui, do mundo afastado,
Acostumei-me a viver,
Já nasci predestinado,
Sabendo amar e sofrer.
Neste meu sertão bravio,
Nas belas tardes de estio,
Da chapada ao tabuleiro,
Eu louvo, adoro e bendigo
O ladrar do cão amigo
E o aboiar do vaqueiro.

Se a clara noite aparece,
Temos a mesma beleza.
Tudo é riso, paz e prece,
E a festa da natureza
Seu compasso continua.
A noturna mãe-de-lua
Solta o seu canto agoureiro,
Sua funérea risada,
Vendo a filha imaculada
Brilhando o sertão inteiro.

[...]

agoureiro: que prenuncia acontecimentos ou notícias sinistras, trágicas.

cachimbeira: parteira.

estio: verão.

mãe-de-lua: um tipo de ave.

sariema (ou seriema): ave que vive em campos e cerrados.

ANEXO 3 - Entre textos: o retrato do sertão (continuação)

Porém, se ele é um portento
De riso, graça e primor,
Tem também seu sofrimento,
Sua mágoa e sua dor.
Esta gleba hospitaleira,
Onde a fada feiticeira
Depositou seu condão,
É também um grande abismo
Do triste analfabetismo,
Por falta de proteção.

[...]

Eu não ignoro nada
Deste sertão sofredor
Que puxa o cabo da enxada
Sem arado e sem trator.
Pobre sertão esquecido
Que já está desiludido
E não acredita mais
Nas promessas e nos tratos
E juras de candidatos
Nas festas eleitorais.

Meu sertão da sariema,
Sertão queimado do sol,
que não conhece cinema,
Teatro, nem futebol,
Sertão de doença e fome
Onde o pobre assina o nome
Com uma pena na mão,
Para, enganado e inocente
Dar um voto inconsciente
Quando é tempo de eleição.

Este sertão que persiste
Soltando os mesmos gemidos
É qual purgatório triste
Das almas dos desvalidos.
Ele não tem providência
De remédio ou de assistência
Pra sua gente roceira,
Dentro do mais pobre quarto
A mulher morre de parto
Nos braços da cachimbeira.

(Patativa do Assaré. Disponível em: <http://opovonatalufazhistoria.blogspot.com.br/2011/06/o-retrato-do-sertao-patativa-do-assare.html?m=1>. Acesso em: 12/2/2016.)

Texto 2

Segue o seco

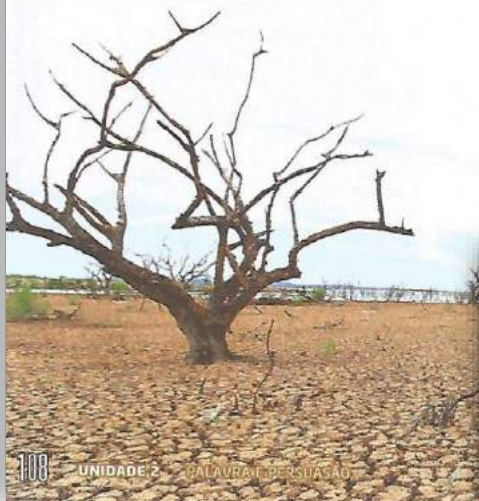
A boiada seca
Na enxurrada seca
A trovoada seca
Na enxada seca

Segue o seco sem sacar que o caminho é seco
Sem sacar que o espinho é seco
Sem sacar que seco é o Ser Sol
Sem sacar que algum espinho seco secará
E a água que sacar será um tiro seco
E secará o seu destino seca

Ô chuva, vem me dizer
Se posso ir lá em cima prá derramar você
Ô chuva, preste atenção
Se o povo lá de cima vive na solidão

Se acabar não acostumando
Se acabar parado calado
Se acabar baixinho chorando
Se acabar meio abandonado
Pode ser lágrimas de São Pedro
Ou talvez um grande amor chorando
Pode ser o desabotoado céu
Pode ser coco derramando

(Carlinhos Brown. Disponível em: <http://www.letras.com.br/#marisa-monte/segue-o-seco>. Acesso em: 12/2/2016.)



ANEXO 4 - A geração de 45

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2017, p. 201.

2

A geração de 45: João Cabral de Melo Neto Análise linguística: informatividade e senso comum A dissertação (II)

LITERATURA

A geração de 45: João Cabral de Melo Neto



Personagens na noite
(1950), de Joan Miró.

A partir de 1945, a literatura brasileira tornou novos rumos e se voltou essencialmente para pesquisas estéticas relacionadas com a linguagem e com o processo de criação literária, distanciando-se dos temas abordados pela geração de 1930, que recaíam sobre os problemas sociais e políticos do país.

O interesse da geração de 1945 por questões formais levou alguns críticos a associá-la ao Parnasianismo, como se ela representasse um reflorescimento dessa corrente. Outros críticos, entretanto, entendem que, considerando-se os principais autores desse período,

ANEXO 5 - João Cabral de Melo Neto

não há ruptura entre essa geração e o Modernismo de 22, uma vez que os primeiros modernistas também se envolveram com a pesquisa estética. Além disso, algumas experiências da geração de 1930, como o regionalismo e a introspecção psicológica no romance, tiveram continuidade, embora com matizes diferentes.

Entre os principais poetas dessa geração, destacam-se Péricles Eugênio da Silva Ramos, José Paulo Paes, Alphonsus de Guimaraens Filho, Geir Campos, Paulo Bonfim e João Cabral de Melo Neto, que você vai estudar neste capítulo. Na prosa, destacam-se Clarice Lispector e Guimarães Rosa, que você vai estudar no capítulo seguinte, e Lygia Fagundes Telles, Carlos Heitor Cony, Rubem Braga e Dalton Trevisan, entre outros.

A geração de 1945 em contexto

Com o fim da Segunda Guerra, em 1945, e a vitória das forças democráticas, o governo ditatorial de Getúlio Vargas se enfraqueceu e, nesse mesmo ano, foi deposto.

Enquanto o mundo ocidental mergulhou na situação da Guerra Fria, resultante de disputas entre os países capitalistas e os países do bloco socialista, o Brasil passou a viver um período democrático e desenvolvimentista, cujo auge foi o governo de Juscelino Kubitschek e a construção de Brasília. Esse processo se estendeu até o golpe de 1964, quando os militares tomaram o poder.

Nesse contexto democrático brasileiro, a literatura da geração de 1945 deixou de se ocupar com questões predominantemente políticas e sociais e começou a se interessar por experiências estéticas.

FIQUE CONECTADO!

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

LIVROS

- Leia algumas das principais obras de autores da geração de 1945, como *Campo geral* e *Sagarana*, de Guimarães Rosa; *Laços de família* e *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; *Melhores poemas de João Cabral de Melo Neto* (Global).



Sertão, de Carlos Alberto Prates Correia; *As meninas*, de Emiliano Ribeiro; *Morte e vida severina*, animação do cartunista Miguel Falcão, disponível na Internet.



Gismonti (algumas faixas estão disponíveis na Internet). Ouça também o disco *Clarice Lispector – Contos*, no qual a atriz Aracy Balabanian declama alguns textos de Clarice Lispector (algumas das faixas estão disponíveis na Internet). Ouça, ainda, Lirinha, vocalista da banda Cordel do Fogo Encantado, declamando parte de “Os três mal-amados”, de João Cabral (disponível na Internet).

FILMES

- *Morte e vida severina*, de Walter Avancini; *A terceira margem do rio*, de Nelson Pereira dos Santos; *Mutum*, de Sandra Kogut; *Outras histórias*, de Pedro Bial; *Noites do*

DECLAMAÇÕES

- Ouça o disco *João Cabral de Melo Neto*, no qual o próprio poeta declama seus poemas, com fundo musical de Egberto

PINTURAS

- Conheça a obra dos pintores Volpi e Aldemir Martins, que começaram a expor na década de 1940. A obra de Volpi, a partir da década de 1950, começou a se destacar pelo abstracionismo geométrico.

João Cabral de Melo Neto

João Cabral foi o mais importante poeta da geração de 1945. Sua poesia mostra uma marca pessoal inconfundível e representa um corte em relação a antigas concepções sobre a criação poética.

Na visão dele, a poesia não é fruto de inspiração, nem do sentimento do poeta ou da beleza dos temas que aborda, mas de um cuidadoso trabalho de organização textual. Assim, contrariamente à tradição romântica, centrada na subjetividade, a poesia de Cabral se descola da figura do poeta ou do eu lírico e prima pela objetividade, pela razão, pela simetria e pela relação intrínseca entre conteúdo e forma. Quando seu poema fala de facas ou de pedras, por exemplo, as palavras são duras e cortantes como se o próprio poema fosse feito dos objetos de que trata. São exemplos dessa orientação os livros *Pedra do sono*, *O engenheiro* (1945), *Psicologia da composição, com a fábula de Anfion e Antiode* (1947).

ANEXO 6 - “Catat feijão”

A partir de *Cão sem plumas* (1950), entretanto, a poesia de Cabral começou a se voltar mais para a realidade, em especial a de seu Estado natal. Dessa experiência, surgiram várias obras importantes relacionadas com a seca, com o rio Capibaribe, com a miséria nordestina e com a migração. São dessa fase as obras *O rio ou relação da viagem que faz o Capibaribe de sua nascente à cidade do Recife* (1954) e, principalmente, *Morte e vida severina* (1965), a obra mais conhecida do autor, adaptada para o cinema e a televisão.

Morte e vida severina é um auto de Natal, ou seja, um gênero literário pertencente à esfera teatral, como os autos de Gil Vicente produzidos na Idade Média. O texto narra a trajetória de Severino, retirante que sai do sertão pernambucano, castigado pela seca, à procura de trabalho e de um lugar melhor para viver. Seguindo o curso do rio Capibaribe, o protagonista vê um terrível quadro de miséria, fome, doenças e morte. Quando chega a Recife, nota que os retirantes do sertão se transformaram em operários e que continuam vivendo na miséria, porém agora em favelas. Como é um “auto de Natal” (relacionado ao nascimento de Jesus), no final da obra ocorre o nascimento de uma criança, que representa a esperança.

Entre outras obras, o autor escreveu também *A educação pela pedra* (1966), *Museu de tudo* (1975) e *A escola das facas* (1980).

João Cabral de Melo Neto

João Cabral de Melo Neto (1920-1999) nasceu em Recife, Pernambuco, onde fez seus primeiros estudos. Era primo de Gilberto Freyre e Manuel Bandeira, com quem teve grande convivência. Em 1942, mudou-se para o Rio de Janeiro e, nesse mesmo ano, publicou *Pedra do sono*, sua primeira obra poética.

Em 1945, foi aprovado em concurso para o Itamaraty e, desde então, passou a viver no exterior. Morou em cidades como Barcelona, Londres, Sevilha, Marselha, Genebra e Dacar. Foi embaixador e teve contato com vários artistas no exterior, entre eles o pintor Joan Miró, de quem foi amigo pessoal.



Homero Siqueira/Folhapress

FOCO NO TEXTO

Você vai ler, a seguir, dois textos de João Cabral: o primeiro pertence à obra *Educação pela pedra*; o segundo é o início de *Morte e vida severina*.

Texto 1

Catar feijão

A Alexandre O'Neill

1.
Catat feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na da folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catat esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

2.
Ora, nesse catat feijão entra um risco:
o de entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catat palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviante, flutual,
açula a atenção, isca-a com o risco.

(*Poesias completas*. 3 ed. Rio de Janeiro:
José Olympio, 1979. p. 21.-2.)



Sofia Colombini/Raio Colombini

açular: incitar, intensificar.
alguidar: vasilha que tem o diâmetro da boca maior do que o do fundo, usada em serviços domésticos.
fluviante: neologismo, criado pelo autor, com sentido relacionado a *fluvial* (que diz respeito a rio).

ANEXO 7 - *Morte e vida severina*

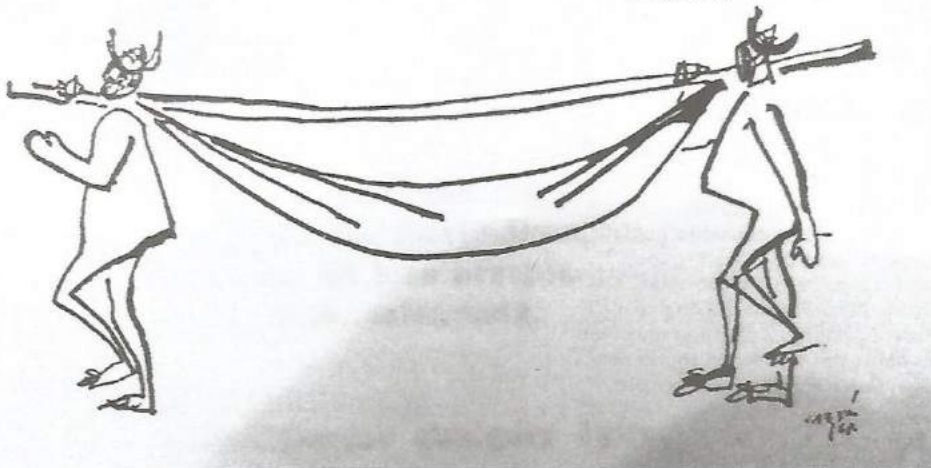
Texto 2

o retirante explica ao leitor quem é e a que vai

— O meu nome é Severino,
 não tenho outro de pia.
 Somos muitos Severinos
 iguais em tudo na vida:
 na mesma cabeça grande
 que a custo é que se equilibra,
 no mesmo ventre crescido
 sobre as mesmas pernas finas,
 e iguais também porque o sangue
 que usamos tem pouca tinta.
 E se somos Severinos
 iguais em tudo na vida,
 morremos de morte igual,
 mesma morte severina:
 que é a morte de que se morre
 de velhice antes dos trinta,
 de emboscada antes dos vinte,
 de fome um pouco por dia

(de fraqueza e de doença
 é que a morte severina
 ataca em qualquer idade,
 e até gente não nascida).
 Somos muitos Severinos
 iguais em tudo e na sina:
 a de abrandar estas pedras
 suando-se muito em cima,
 a de tentar despertar
 terra sempre mais extinta,
 a de querer arrancar
 algum roçado da cinza.
 Mas, para que me conheçam
 melhor Vossas Senhorias
 e melhor possam seguir
 a história de minha vida,
 passo a ser o Severino
 que em vossa presença emigra.

(Idem, p. 203-4.)

***o retirante aproxima-se de um dos cais do Capibaribe***

— Nunca esperei muita coisa,
 é preciso que eu repita.
 Sabia que no rosário
 de cidade e de vilas,
 e mesmo aqui no Recife

ao acabar minha descida,
 não seria diferente
 a vida de cada dia:
 que sempre pás e enxadas
 foices de corte e capina,

ANEXO 8 - Diálogos com *Morte e vida severina*

ferros de cova, estrovenças
o meu braço esperariam.
Mas que se este não mudasse
seu uso de toda vida,
esperei, devo dizer,
que ao menos aumentaria
na quartinha, a água pouca,
dentro da cuia, a farinha,
o algodãozinho da camisa,

ou meu aluguel com a vida.
E chegando, aprendo que,
nessa viagem que eu fazia,
sem saber desde o Sertão,
meu próprio enterro eu seguia.
Só que devo ter chegado
adiantado de uns dias;
o enterro espera na porta:
o morto ainda está com vida.

(Idem, p. 203-4 e p. 229.)

de pia: da pia batismal, de batismo.
estrovenga: foice de dois gumes.
quartinha: pequena vasilha de barro, bojuda e de gargalho estreito, usada para manter a água fresca; moringa.

LITERATURA

- O poema "Catar feijão" apresenta duas partes, cada uma constituída por uma estrofe. Na primeira parte, é feita uma comparação entre o ato de escrever e o de catar feijão.
 - Em que as duas situações se assemelham? Nas duas situações, é preciso escolher: no caso da escrita, escolher palavras, ficando com algumas e eliminando outras; no caso do feijão, separar do feijão aquilo que boia na água.
 - Ao se jogarem os grãos de feijão na água do alguidar, o que costuma afundar? O que deve ser jogado fora? O que afunda é o feijão em bom estado, o que boia na água é palha e grão oco, que devem ser descartados.
 - Ao se jogarem as palavras na água da folha de papel, o que costuma flutuar e deve ser jogado fora? O que deve ficar? Na água da folha de papel (no poema), flutua o "leve e o oco, palha oco", isto é, as palavras que não têm peso, que não são essenciais ou que criam sonoridades indesejáveis e, por isso, devem ser eliminadas. Devem ficar as palavras essenciais, indispensáveis.
- Na segunda parte do poema, a comparação entre os dois procedimentos apresenta uma diferença.
 - Qual é o risco que pode haver no procedimento de catar feijão? O que isso pode provocar? O risco de ficar entre os grãos de feijão uma pedra ou algo indigesto. No caso de ficar uma pedra, ela pode quebrar o dente.
 - No poema, há também o risco de ficar uma "palavra-pedra"? Ela, nesse caso, seria tão prejudicial como no feijão? Justifique sua resposta, dando uma explicação à expressão "leitura fluviente, flutual". Há o risco, mas no poema a palavra-pedra é desejável, pois dá à frase um sentido mais vivo, evitando que o leitor faça uma leitura "fluviente, flutual", ou seja, fluida, desatenta, despreocupada.
 - Pode-se afirmar que no poema "Catar feijão" existem palavras-pedra? Justifique sua resposta com elementos do texto. Sim, pois o poema apresenta elementos que chamam a atenção do leitor, como, por exemplo, a oposição entre "Certo" e "Certo não" e a presença de construções que desafiam a compreensão, como nos dos últimos versos da primeira estrofe.
- Para alguns especialistas, a poesia de João Cabral é uma poesia-objeto, que representa o fim do eu lírico.
 - Em que pessoa estão os verbos e os pronomes do poema "Catar feijão"? Em 3ª pessoa.
 - Nesse poema, aparece a voz do eu lírico? São revelados seus sentimentos? Não, o eu lírico não aparece; no lugar dele, há uma voz que fala do fazer poético de modo objetivo, sem se colocar pessoalmente.
- Observe o texto 2. Assim como os autos medievais, *Morte e vida severina* é construída em versos.
 - Que medida têm os versos? Todos têm 7 sílabas poéticas e, assim, são redondilhos maiores.
 - Que relação essa medida tem com a tradição da poesia em língua portuguesa?



A redondilha tem origem nas cantigas medievais portuguesas, foi utilizada nos autos medievais e é a medida preferida nas cantigas populares no Brasil.
Professor: Comente com os alunos que a redondilha também vem sendo largamente utilizada hoje pelos rappers.

Cena de Morte e vida severina, representada pela primeira vez no palco do Tuca, em São Paulo, em 1965. Com músicas de Chico Buarque, a peça é, ainda hoje, uma das mais encenadas no país.

ANEXO 8 - Diálogos com *Morte e vida severina* (continuação)

5. Severino, o protagonista em *Morte e vida severina*, diz:

- “Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida”
- “morremos de morte igual, mesma morte severina”

De acordo com o poema:

- a. Quem são os Severinos a que o poema faz referência? Em que se assemelham? São todas as pessoas vitimadas pela seca e pela miséria no sertão nordestino. Assemelham-se no porte físico, no tipo de vida que levam e no fim que têm.
- b. O que significa uma “vida severina”? Uma vida de pobreza, de fome, de anemia.
- c. O que significa uma “morte severina”? Uma morte prematura (“antes dos trinta”), motivada pela violência ou pela fome.
6. Euclides da Cunha, em *Os sertões*, escreve: “O sertanejo é antes de tudo um forte”. Essa afirmação se aplica ao protagonista de *Morte e vida severina*, considerando-se a relação dele com a terra? Por quê? Sim, pois, apesar de o solo ser seco e cheio de pedras, os sertanejos nordestinos, representados pelo protagonista Severino, não desistem e tentam cultivar algum roçado, quase sempre sem sucesso.
7. A última estrofe do trecho de *Morte e vida severina* lido se situa na parte final do auto, o momento em que Severino chega a Recife.
- a. Diante do que encontra, como Severino se sente? Sente-se desiludido, sem esperança, pois percebe que nem mesmo uma vida pobre, mas digna, ele será capaz de ter na capital.
- b. Que perspectiva Severino enxerga para a sua vida? Apenas a perspectiva da morte.
- c. Explique a comparação da viagem de Severino com um enterro. Severino vê a viagem que fez pelo sertão como a caminhada de um enterro, porém dele próprio, uma vez que, na perspectiva que passa a ter, ele conclui que chegou a uma situação que resultará na sua morte precoce e iminente.



ARQUIVO

Por meio da leitura de textos feita neste capítulo, você viu que:

- com as mudanças políticas que ocorreram em 1945, em especial o fim da Segunda Guerra Mundial e o fim do Estado Novo no Brasil, a literatura brasileira buscou novos rumos e novas experiências, direcionadas principalmente para experiências estéticas;
- entre a geração de 45 e os modernistas, não há propriamente uma ruptura, pois a pesquisa estética já era uma proposta da geração de 1922;
- a poesia de João Cabral de Melo Neto, o principal poeta da geração de 1945, representa uma ruptura com a tradição lírica da poesia, centrada geralmente nos sentimentos do eu lírico; sua linguagem é racional, objetiva e enxuta; é uma linguagem-objeto, que tenta sugerir, pela forma, o objeto de que trata.

ANEXO 9 - A segunda geração modernista



PEREIRA, Sérgio. Retratos. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. 100 p. ISBN 978-85-393-2111-1. Reprodução autorizada por João Gilberto Fontana.

capítulo

5

A segunda geração modernista brasileira: prosa

Como os poetas, os prosadores da segunda geração modernista brasileira assimilaram e transcenderam o que já havia no país, principalmente por meio da criação do Neorrealismo nordestino, que dialoga com o Realismo naturalista, relativizando-lhe o caráter determinista e ampliando-lhe a dimensão social.

Nesse sentido, autores como Rachel de Queiroz, Jorge Amado, Erico Veríssimo — concentrado no Rio Grande do Sul — e sobretudo José Lins do Rego e Graciliano Ramos entram em cena para ficar.

AMPLIE SEUS CONHECIMENTOS

Sites

- GRACILIANO RAMOS. Disponível em: <<http://tub.im/n4yz84>>. Acesso em: 6 maio 2016.
- JORGE AMADO. Disponível em: <<http://tub.in/v31sue>>. Acesso em: 6 maio 2016.

Filmes

- O ENGENHO de Zé Lins. Direção: Vladimir Carvalho. Brasil, 2006.
- O UNIVERSO Graciliano. Direção: Sylvio Back. Brasil, 2013.

93

Fonte: Fonte: AMARAL; *et al.*, 2016, p. 93.

ANEXO 10 - Graciliano Ramos e a segunda geração modernista

3. Alem de conviver com uma situação de morte, D. Amélia sofre porque "dentro de sua casa havia uma coisa pior do que a morte". Trata-se do fato de que a casa era o Santa Fé", razão pela qual "não havia vozes que amansassem as dores que andavam no coração do seu povo".
- Embora se oponham — José Amaro, que é um artesão, representa o oprimido e Lula de Holanda Chacon, que é um coronel, representa o opressor —, os personagens têm sentimentos e desejos comuns. Justifique essa afirmação com elementos da segunda parte do romance. Como José Amaro, o coronel Lula tem sentimentos de revolta e impotência. Ele não aceita o casamento de sua filha com um filho de alfaiate, e manifesta o desejo de matar o pretendente.
 - Considerando que, em **Fogo morto**, há forte interpenetração entre conflitos individuais e sociais, qual é o motivo do sofrimento de D. Amélia? Exemplifique sua resposta com trechos do fragmento.
3. A terceira parte centraliza-se no capitão Vitorino Carneiro da Cunha, um homem achincalhado pelo povo e menosprezado pela mulher como uma figura grotesca, sem senso de realidade. Entretanto, sua imagem se agiganta, ao longo do romance, na medida em que defende os fracos e oprimidos — como mestre José Amaro —, convertendo-se em uma espécie de Dom Quixote do Nordeste.
- Enquanto os outros personagens se deixam levar pela revolta e pela impotência, Vitorino decide mandar um telegrama de protesto.
- Como essa terceira parte mostra o contraste que existe entre Vitorino e os outros personagens?
 - O que há em comum nas três partes quanto ao tipo de discurso utilizado? Exemplifique.
 - Agora explique que efeito de sentido esse recurso produz na constituição do romance. O discurso indireto livre, na medida em que mistura a voz do narrador com as vozes dos personagens, provoca maior proximidade do leitor com o mundo interior dos personagens.
4. Em **Fogo morto**, as questões tratadas, embora sejam regionais, acabam por universalizar-se em razão da forma magistral como são trabalhadas literariamente. Ao emprestar sua voz à mudez dos habitantes de um mundo em extinção, José Lins do Rego supera o memorialismo e se converte em grande autor do Neorealismo brasileiro. Identifique dois traços da linguagem da obra que, na sua opinião, contribuem com o seu lirismo e fluência. Resposta pessoal. Professor(a), elabore perguntas que levem o aluno a perceber que, em **Fogo morto**, há a representação literária da oralidade, da voz popular. E que, além disso, há várias passagens repletas de lirismo, graças à presença — sempre em tom poético — de elementos da natureza.

Graciliano Ramos

Graciliano Ramos é unanimidade em nosso país e também fora dele, graças à mestria de sua obra, múltipla e ímpar nos caminhos que trilhou. Denunciou a desumanização da sociedade, seja instituindo a humanidade dos deserdados da seca nordestina, seja recriando a desumanidade dos "vencedores", cuja alma se perde em nome da aquisição da propriedade.

Outro aspecto sobre o qual se debruçou de maneira irrepetível é a discussão do papel do escritor em um mundo degradado e sem sentido, onde imperam a violência e a brutalização. Por esses e outros motivos, tornou-se um reconhecido modelo de conduta artística e humana, no qual se espelham todos aqueles que buscam, por meio das palavras, corrigir as iniquidades que tornam a realidade menos legível que a arte.

Você vai ler logo a seguir um fragmento de "Mudança", capítulo de abertura de **Vidas secas**. Estruturado em capítulos que parecem peças autônomas, isto é, que se encaixam de forma descontínua, o romance se debruça na trajetória de uma família obrigada periodicamente a fugir da seca nordestina. Com isso, torna-se nômade, sem teto, sem perspectiva de trabalho que não seja ocasional.

Assim, as péssimas condições climáticas e a opressão social fazem com que os personagens de **Vidas secas** — Fabiano, sinha Vitória, os filhos e Baleia, a cachorrinha que age, pensa e sente como gente — sejam silenciosos e hostis, comportem-se como seres incomunicáveis, não apenas em relação às pessoas da cidade, mas também em relação a si próprios. Entretanto, o narrador, relativizando sua condição de bichos, de brutos, desvenda-lhes a humanidade submersa, reinventa o mundo interior de cada uma delas.

Vidas secas (1938) e **São Bernardo** (1934) — da qual também apresentaremos um fragmento — são suas obras principais, embora tenha escrito outras, também importantes, como **Caetés** (1933), **Angústia** (1936), **Histórias de Alexandre** (1944), **Dois dedos** (1945), **Histórias incompletas** (1946), **Insônia** (1947), **Histórias verdadeiras** (1951), além de livros publicados postumamente, entre os quais **Histórias agrestes** (1960), **Alexandre e outros heróis** (1962), **Linhas tortas** (1962) e **Viventes de Alagoas** (1962).



Arquivo Estrada Convidado

Graciliano Ramos (1892-1953)

Alagoano de Quebrangulo, foi prefeito de Palmeira dos Índios (AL), renunciando em 1930 por motivos políticos. Preso pelo regime de Getúlio Vargas, relatou a experiência em **Memórias do cárcere** (1953). Em 1945, filiou-se ao Partido Comunista. Em 1952, visitou os países socialistas, experiência que relatou em **Viagem** (1954).

ANEXO 11 - Fragmento de *Vidas secas*

LEITURA

TEXTO 1

Vidas secas
(fragmento)

A caatinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas. O voo negro dos urubus fazia círculos altos em redor dos bichos moribundos.

— Anda, excomungado.

O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário — e a obstinação da criança irritava-o. Certamente esse obstáculo miúdo não era o culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde. [...]

Pelo espírito atribulado do sertanejo passou a ideia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva e suja, irresoluto, examinou os arredores. Sinha Vitória estirou o beíço indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto. Fabiano meteu a faca na bainha, guardou-a no cinturão, acocorou-se, pegou no pulso do menino, que se encolhia, os joelhos encostados no estômago magro, frio como um defunto. Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. Entregou a espingarda a sinha Vitória, pôs o filho no cangote, levantou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíam sobre o peito, moles, finos como cambitos. Sinha Vitória aprovou esse arranjo, lançou de novo a interjeição gutural, designou os juazeiros invisíveis. E a viagem prosseguiu, mais lenta, mais arrastada, num silêncio grande.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 1982. p. 9-10.

ANEXO 12 - A terceira geração modernista brasileira



capítulo
▼
6

A terceira geração modernista brasileira

A terceira geração de nosso Modernismo foi marcada por uma espécie de contradição. Por um lado, autores da chamada Geração de 45, retrógrada em relação às conquistas de 22 e 30, ocupam certo espaço. Por outro, porém, esse espaço, de cunho oficial, vai se estreitando e trazendo à luz as vozes de exceção da época: João Guimarães Rosa, Clarice Lispector e João Cabral de Melo Neto, na verdade os grandes criadores da terceira geração.

AMPLIE SEUS CONHECIMENTOS

 **Site**

- CLARICE LISPECTOR. Disponível em: <<http://tub.im/a7nui3>>. Acesso em: 7 maio 2016.

 **Filmes**

- GUIMARÃES Rosa, o mágico no reino das palavras. Direção: Mônica Simões. Brasil, 2007.
- RECIFE/Sevilha, João Cabral de Melo Neto. Direção: Bebeto Abrantes. Brasil, 2003.

108

ANEXO 13 - A hora da estrela

Clarice Lispector

Em 1944, aos 22 anos, Clarice Lispector estreou na literatura brasileira com **Perto do coração selvagem**, romance que causou estranheza à crítica pela novidade que trazia: a rarefação do enredo, da ação, abrindo espaço ao mergulho nas profundezas do subconsciente, à sondagem do mundo interior.

Além de outros romances, como **O lustre** (1946), **A cidade sitiada** (1949), **A maçã no escuro** (1959), **A paixão segundo G. H.** (1964), **Uma aprendizagem ou o Livro dos prazeres** (1969), **Água viva** (1973) e **A hora da estrela** (1977), Clarice publicou alguns livros de contos. **Laços de família** (1960), o primeiro deles, constitui um fascinante desvendamento do universo familiar e, em especial, da "doce náusea" da condição feminina dentro desse universo. **Felicidade clandestina** (1971), **Um sopro de vida** (1978) e **A bela e a fera** (1979) são outras obras da escritora.

Clarice Lispector
(1920-1977)

Considerada uma escritora complexa e avessa às classificações, de grande projeção no Brasil e no exterior, Clarice Lispector nasceu em Tchetchelnik, aldeia da Ucrânia. De família judia, emigrou com o pai, a mãe e duas irmãs para o Brasil aos 2 meses de idade. Passou a infância no Recife e se mudou para o Rio de Janeiro entre os 12 e os 13 anos. Mais tarde formou-se em Direito, trabalhou como jornalista e se naturalizou brasileira.

Em 1943, casou-se com o diplomata Maury Gurgel Valente. Por causa da profissão do marido, viveu dezesseis anos fora do Brasil. Em 1959, separou-se e regressou ao país com os dois filhos, fixando-se, até o final da vida, no Rio de Janeiro.



LEITURA

• A hora da estrela

(fragmento)

Escrevo neste instante com algum prévio pudor por vos estar invadindo com tal narrativa tão exterior e explícita. [...]

Como é que sei tudo o que vai se seguir e que ainda o desconheço, já que nunca o vivi? É que numa rua do Rio de Janeiro peguei no ar de relance o sentimento de perdição no rosto de uma moça nordestina. Sem falar que eu em menino me criei no Nordeste. Também sei das coisas por estar vivendo. Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe. Assim é que os senhores sabem mais do que imaginam e estão fingindo de sonsos.

[...] A história — determino com falso livre-arbitrio — vai ter uns sete personagens e eu sou um dos mais importantes deles, é claro. Eu, Rodrigo S. M. Relato antigo, este, pois não quero ser modernoso e inventar modismos à guisa de originalidade. Assim é que experimentarei contra os meus hábitos uma história com começo, meio e "gran finale", seguido de silêncio e chuva caindo.

[...] O que escrevo é mais do que invenção, é minha obrigação contar sobre essa moça entre milhares delas. E dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe a vida.

Porque há o direito ao grito.

Então eu grito.

Grito puro e sem pedir esmola. Sei que há moças que vendem o corpo, única posse real, em troca de um bom jantar em vez de um sanduíche de mortadela. Mas a pessoa de quem falarei mal tem corpo para vender, ninguém a quer, ela é virgem e inócua, não faz falta a ninguém. Aliás — descubro eu agora — também eu não faço a menor falta, e até o que escrevo, um outro escreveria. Um outro escritor, sim, mas teria que ser homem porque escritora mulher pode lacrimejar piegas.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 12-14.

ANEXO 14 - João Cabral de Melo Neto

João Cabral de Melo Neto

João Cabral estreou em poesia em 1942, com a coletânea **Pedra do sono**. Escreveu depois outras obras, sempre marcadas pela precisão arquitetônica e pela extrema economia verbal. **O engenheiro** (1945), **Psicologia da composição** (1947), **O cão sem plumas** (1950), **O rio** (1954), **Duas águas** (que inclui o poema dramático "Morte e vida severina", 1956), **A educação pela pedra** (1966), **Poesias completas** (1940-1965), **Museu de tudo** (1975), **A escola das facas** (1980), **Auto do frade** (1984) e **Agrestes** (1985) são seus trabalhos fundamentais.

"Morte e vida severina"

Publicado em 1956 e encenado com grande sucesso em inúmeros palcos do Brasil e de outros países, o poema "Morte e vida severina" estrutura-se na forma de auto, peça teatral de origem medieval e popular.

A obra apresenta grande sonoridade, provocada pela predominância de versos em redondilha maior (versos de sete sílabas métricas, também pertencentes à tradição medieval); de rimas sem um esquema regular, mas constantes; de repetições de palavras e de versos inteiros. Prende a atenção do leitor-ouvinte por combinar simplicidade e concentração, fortes imagens visuais e auditivas com uma linguagem muito próxima à do registro oral.

O tema de "Morte e vida severina" é o itinerário do retirante nordestino, que parte do sertão paraibano em direção ao litoral, em busca de sobrevivência, fugindo da seca e das precárias, se não insustentáveis, condições de vida da maioria da população.

Quando encenada, a obra conjuga o sabor das palavras poéticas com a sua "encarnação", proporcionada pelos recursos da arte da dramaturgia.

LEITURA

Morte e vida severina (fragmento)

— Severino retirante,
deixe agora que lhe diga:
eu não sei bem a resposta
da pergunta que fazia,
se não vale mais saltar
fora da ponte e da vida;
nem conheço essa resposta,
se quer mesmo que lhe diga;
é difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é
esta que vê, severina;
mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu

com sua presença viva.
E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena
a explosão, como a ocorrida;
mesmo quando é uma explosão
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida severina.

MELO NETO, João Cabral de. In: _____. **Obra completa**.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 201-202.



Homere Sárgio Fotograres

João Cabral de Melo Neto (1920-1999)

João Cabral de Melo Neto nasceu no Recife. Diplomata de carreira, em 1969 foi eleito para a Academia Brasileira de Letras.

Um episódio interessante da travessia artística de João Cabral foi seu afastamento da Geração de 45, à procura de uma "nova objetividade" — expressão mais contundente que o "neorealismo" —, em uma busca quase científica de uma pureza expressiva sem igual em nossas letras. No entanto, nunca deixou de lado a dimensão social, o engajamento político de sua poesia. Ao contrário, a capacidade de conciliar ambas as coisas — o objetivismo formal e a participação social — constitui a mais importante de suas características literárias.

ANEXO 15 - Segunda geração modernista e o romance social de 1930

CAPÍTULO 10 | Segunda geração modernista: o romance social de 1930

PARA COMEÇAR

ATENÇÃO!
Não escreva no livro!

Reprodução: Coleção Livros Antigos Nubiano de Almeida Rego, Rio de Janeiro, RJ.



*Eu vi o mundo...
Ele começava no Recife
(detalhe). 1926-1929.
Cícero Dias. Técnica mista
sobre papel colado em
tela, 194 cm × 1180 cm.
Coleção particular,
Rio de Janeiro.*

Ver Manual – Item 1.

- O painel acima foi produzido pelo pernambucano Cícero Dias (1907-2003). As imagens sugerem múltiplas ações acontecendo simultaneamente. Indique de que modo esse fato se relaciona com o título da obra.
- É possível afirmar que a pintura apresenta elementos regionais? Justifique sua resposta.

188

ANEXO 16 - O romance social da década de 30

O romance social da década de 1930 na História

O contexto brasileiro na década de 1930 passou por intensas transformações em consequência da situação interna e também do panorama mundial. Internamente, a Revolução de 1930, que conduziu Getúlio Vargas ao poder, marcou uma nova fase no país: o presidente passou a ser o responsável por uma política que tentava integrar os vários brasis numa voz única e modernizar a política e a economia. No final da década de 1930, as linhas de esquerda ganharam força e o governo getulista encontrou aí a justificativa para estabelecer a ditadura do Estado Novo, em 1937.

Enquanto isso, o cenário mundial era de instabilidade, com a ascensão do nazismo, na Alemanha, bem como do fascismo, na Itália. Tais movimentos foram o estopim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e abriram caminho pra uma série de outras ditaduras, como a de Salazar (1932-1974), em Portugal, e a de Franco (1939-1976), na Espanha.

A vivência de um período marcado por inseguranças e guerra intensificou a discussão de ideias e a problematização da sociedade. Era necessário repensar os valores que regiam a economia e a política, assim como o próprio sistema social, gerador de desigualdades e de conflitos. Nesse contexto, o papel dos escritores de 1930 teve enorme relevância. Muitos desses intelectuais se dedicaram a estudar e a compreender as cisões que marcavam a sociedade brasileira e produziram obras que buscavam denunciar um Brasil arcaico e socialmente injusto.

Veja o que diz Antonio Candido a respeito desse período:

[...] não há dúvida que depois de 1930 houve alargamento de participação dentro do âmbito existente, que por sua vez se ampliou. Isto ocorreu em diversos setores: instrução pública, vida artística e literária, estudos históricos e sociais, meios de difusão cultural como o livro e o rádio (que teve desenvolvimento espetacular). Tudo ligado a uma

correlação nova entre, de um lado, o intelectual e o artista; do outro, a sociedade e o estado — devido às novas condições econômico-sociais. E também à surpreendente tomada de consciência ideológica de intelectuais e artistas, numa radicalização que antes era quase inexistente.

CANDIDO, Antonio. *A Revolução de 1930 e a cultura*. São Paulo: Novos Estudos Cebrap, 1984. v. 2. p. 27-28.



Cartaz convocando jovens para a Revolução Paulista de 1932, em repúdio ao golpe político de Getúlio Vargas.

Aspectos do romance social da década de 1930

Ver Manual — Item 2.

Nos anos 1930, consolidou-se o que pode ser chamado de “novo sistema cultural” no Brasil. Mediante uma acentuada politização dos intelectuais e escritores, em diálogo com as ideologias que atuavam na Europa e se espalhavam para quase todo o mundo (notadamente o comunismo e o fascismo), intensificaram-se os estudos históricos, sociológicos e antropológicos sobre o país e, com base neles, surgiu um olhar renovado sobre a realidade nacional.



Um dos problemas mais contundentes do Brasil nas décadas de 1920 e 1930 foi a seca que assolou a região Nordeste. O sofrimento do povo do Sertão nordestino foi uma das temáticas do romance de 1930.

ANEXO 17 - Os estudos sociológicos e o romance social da década de 30

Os novos estudos sociais que, sob a inspiração de Gilberto Freyre, começaram a assumir feição mais sistemática, repercutiram diretamente na elaboração de uma ficção regionalista, centrada principalmente no Nordeste, que rompeu, de modo contundente, com certa tradição idealista na apreensão da realidade desenvolvida desde o Romantismo. Essa ficção é fundamental para explicar os fenômenos políticos e sociais que passaram a configurar o Brasil desde então.

No “Manifesto Regionalista”, que Gilberto Freyre leu no Primeiro Congresso Brasileiro de Regionalismo, em 1926, na cidade do Recife, o autor deixa claras suas intenções de esquadriñar e conhecer a fundo o Brasil:

Seu fim [o do regionalismo] não é desenvolver a mística de que, no Brasil, só o Nordeste tenha valor, só os sequilhos feitos por mãos pernambucanas ou paraibanas de sinhás sejam gostosos, só as rendas e redes feitas por cearense ou alagoano tenham graça, só os problemas da região da cana ou da área das secas ou da do algodão apresentam importân-

cia. Os animadores desta nova espécie de regionalismo desejam ver se desenvolverem no País outros regionalismos que se juntem ao do Nordeste, dando ao movimento o sentido organicamente brasileiro e, até, americano, quando não mais amplo, que ele deve ter.

FREYRE, Gilberto. Manifesto Regionalista. *Cultura Crítica*, São Paulo, n. 8, p. 71, 2. sem. 2008.

Os estudos sociológicos e o romance social de 1930

Algumas obras de caráter sociológico foram fundamentais para mobilizar discussões que iriam repercutir também na literatura. Entre elas, destacam-se *Casa-Grande & Senzala* (1933), de Gilberto Freyre, e *Raízes do Brasil* (1936), de Sérgio Buarque de Holanda.

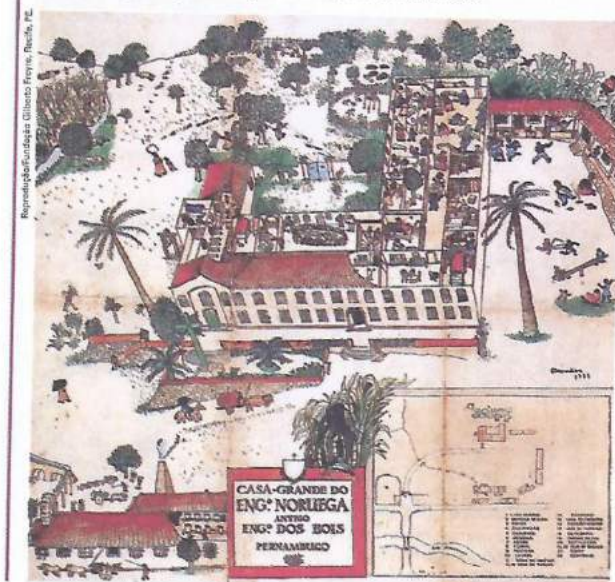


Ilustração de Cícero Dias para o livro *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre.

ANEXO 18 - O manifesto de Gilberto Freyre



Trabalhadores em fazenda de cacau, 1920.

Confira entrevista do escritor Ruy Espinheira Filho, "Toda literatura de ficção acaba sendo regionalista". In: *Revista Literatura*, São Paulo: Escala Educacional, n. 25, 2010. Disponível em: <<http://literatura.uol.com.br/literatura/figuras-linguagem/25/artigo179310-1.asp>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

A prosa de 1930: regional e universal

A prosa social de 1930 ficou conhecida como "prosa regionalista". A expressão faz referência ao "Manifesto Regionalista", de Gilberto Freyre, e aos escritores nordestinos do período que se dedicaram a investigar os problemas sociais que assolavam sua região.

Em certa medida, o emprego do termo "regional" pressupõe a existência de um romance "central", ou seja, de uma escrita de maior alcance. É certo que a categorização acaba por restringir o alcance dos chamados "regionalistas de 30", já que esses autores não se detiveram apenas no aspecto regional, visto que suas obras extrapolam em muito esse rótulo, pois tratam de temas humanos, muitos deles universais. Em contrapartida, o termo "regionalista" acentua uma tendência marcante do período: a regionalização dos dramas sociais e da própria linguagem literária.

Para o escritor baiano Ruy Espinheira Filho, toda literatura de ficção é regionalista, mesmo que se passe em vários países, já que acontece em "regiões". Para o autor, o termo "regionalista" guardaria um tanto de preconceito, pois tornaria a prosa regionalista de 1930 menos abrangente, restrita a uma região do Brasil, ao contrário do que se escrevia no Sul do país, por exemplo. Enfim, toda literatura é universal e guarda em si algo de regional.

Um caso à parte ocorreu com os romances de Erico Verissimo, representante regionalista do Sul do país. Alguns de seus textos também apresentam uma perspectiva regional, abordando a constituição do povo gaúcho, como em *O tempo e o vento*, mas a abordagem e a temática são bastante distintas das do grupo regionalista nordestino.

Cabe pontuar outra tendência que se configurou nesse período em paralelo à produção regionalista. Os romances intimistas exploraram uma perspectiva existencial e subjetiva da realidade humana, pelo uso de uma linguagem que, muitas vezes, se aproxima do fluxo de consciência e de um cenário urbano. São exemplos dessa tendência a prosa dos cariocas Otávio de Faria e Marques Rebelo e dos mineiros Cyro dos Anjos e Lúcio Cardoso.

ANEXO 19 - Raquel de Queiroz: vida e obra

Para conhecer mais sobre a vida e a obra de Raquel de Queiroz, assista ao vídeo *Rachel de Queiroz: não me deixes*, episódio da série *Mestres da Literatura*, produzida pela TV Escola. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=99994>. Acesso em: 13 abr. 2016.

Rachel de Queiroz: as metáforas do seco

Entre as principais obras de Raquel de Queiroz destacam-se os romances *O Quinze* (1930), *Caminho de pedras* (1937), *As três Marias* (1939), *Dora, Doralina* (1975) e *Memorial de Maria Moura* (1992), além da peça *Lampião* (1953).

O romance *O Quinze* tem como tema a seca do ano de 1915, de que a autora guardava lembranças infantis, histórias que ouvira dos mais velhos. O texto aborda o flagelo da seca com base em dois contrapontos: o social e o individual. O aspecto social trata da viagem do retirante Chico Bento e de sua família rumo ao litoral. O individual trata do amor entre Conceição e Vicente e das aflições de ambos diante do cenário da seca. A obra foi recebida pela crítica de maneira desconfiada, pois houve quem acreditasse tratar-se de um romance de autoria masculina, por sua linguagem objetiva. Assim, *O Quinze* rompeu o estereótipo de que as mulheres escreviam obras necessariamente sentimentais.

O olhar de Raquel de Queiroz sobre sua região é duplo: ao mesmo tempo que apresenta uma abordagem aparentemente mais objetiva dos temas ali presentes, como a seca, seu regionalismo abrange também a investigação do feminino. Em seus romances, as metáforas da secura da terra e dos discursos se complementam e multiplicam. No jogo entre interioridade e exterioridade, sua prosa revela o corpo feminino tão desgastado e seco quanto a própria terra. No final de *O Quinze*, por exemplo, a protagonista Conceição reflete sobre a frustração da não maternidade:

E sentia no seu coração o vácuo da maternidade impreenchida... "*Vae solis!*" Bolas!

Seria sempre estéril, inútil, só... Seu coração não alimentaria outra vida, sua alma não se prolongaria noutra pequenina alma... Mulher sem filhos, elo partido na cadeia da imortalidade...

QUEIROZ, Rachel de. *O Quinze*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980, p. 111.

Vae solis: expressão em latim que significa 'vai só!'; 'segue só'.



Rachel de Queiroz nasceu em Fortaleza, em 1910. Foi professora, jornalista e, com apenas 20 anos, iniciou-se na literatura com a publicação de *O Quinze*, romance que retrata a seca que assolou o Nordeste em 1915. A autora escreveu romances, crônicas e peças teatrais. Foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras, em 1977. Faleceu em 2003, no Rio de Janeiro.

Realizada profissionalmente, Conceição é professora na cidade de Fortaleza e, mesmo tendo adotado um dos filhos de Chico Bento, sente-se incompleta. Assim como a terra nordestina que vive à espreita da próxima seca, o corpo dos personagens de Rachel sente-se potencialmente seco, à espera da próxima frustração.

Nos romances seguintes, especialmente a partir de *As três Marias*, Rachel de Queiroz adensa psicologicamente seu texto. Aspectos sociais e individuais passaram a ser tramados de modo mais consistente e a questão do feminino se impôs definitivamente como tema de eleição da autora. A protagonista Maria Moura, de seu último romance, intitulado *Memorial de Maria Moura*, recupera e reinventa o mito da mulher guerreira, que defende suas terras usando da mesma violência de que fora vítima e desafiando o lugar lateral destinado à mulher no patriarcalismo nordestino.

Luz, câmera, linguagem

Em 1994, foi exibida na tevê a minissérie *Memorial de Maria Moura*, baseada no livro homônimo de Raquel de Queiroz, sob a direção de Denise Saraceni. Na cena ao lado, veem-se os personagens Maria Moura, interpretada por Glória Pires, e Duarte, interpretado por Chico Dias.



Em 2007, o romance *O Quinze* foi adaptado para o cinema, sob a direção de Jurandir Oliveira. No elenco estão: Karina Barum, como Conceição; Juan Alba, como Vicente; Jurandir Oliveira, como Chico Bento; Soia Lira, como Cordulina; Maria Fernanda, como Maria Inácia; entre outros.



Segunda geração modernista: o romance social de 1930

193

ANEXO 20 - Fragmento de *O Quinze*

cabeçotes: partes mais altas e salientes da sela ou da cangalha.
cangalha: objeto de madeira ou ferro usado no lombo dos animais para pendurar carga de ambos os lados.
cacete: bengala, bastão.



LEITURA



O trecho a seguir faz parte de *O Quinze*, de Rachel de Queiroz. Nessa passagem do romance, Chico Bento, sua cunhada (Mocinha), sua mulher (Cordulina) e os filhos estão iniciando a jornada de retirantes. Para responder ao que se pede, observe com atenção como a narração enfatiza as reações dos personagens em meio ao cenário agreste.

O pequeno ia no meio da carga, amarrado por um pano aos **cabeçotes da cangalha**.

De vez em quando, levava a mãozinha aos olhos, e fazia rah! rah! ah! ah! numa enrouquecida tentativa de choro.

Cordulina chegava-se à burra para o consolar, ajeitava-lhe o chapéu de pano na cabeça, até que um dos menores gritava:

— Olha, mãe! Os pés da zabelinha! olha o coice!

Chico Bento fechava a marcha, com o **cacete** ao ombro, do qual pendia uma trouxa.

Mocinha, de vestido engomado, também levava sua trouxa debaixo do braço, e na mão, os chinélos vermelhos de ir à missa.

O sol ia esquentando. De cima da cangalha, o menino chorou com mais força, debatendo-se, até que Cordulina o retirou, com medo de uma queda.

Pô-lo no quarto; logo uma briga se armou entre os outros, num assalto aceso ao lugar na cangalha; na balbúrdia da disputa, eles se confundiam e só

se podia distinguir, de momento a momento, um murro, um rasgão, e nuvens de poeira.

Chico Bento, intervindo, trepou o menor. E os outros, por trás do pai, vingavam-se, estirando a língua, com gestos insultuosos mas perdidos porque o cavaleiro não os via, mergulhado na alegria de sua vitória.

[...]

Os três dias de caminhada iam humanizando Mocinha. O vestido, amarrotado, sujo, já não parecia *toilette* de missa. As chinélas baianas dormiam no fundo da trouxa, sem mais saracoteios nos dedos da dona. E até levava escanchado ao quadril o Duquinha, o caçula, que, assombrado com a burra, chorava e não queria ir na cangalha.

Chico Bento troçava:

— Hein, minha comadre! Botou o luxo de banda...

Debaixo de um juazeiro grande, todo um bando de retirantes se arranchara: uma velha, dois homens, uma mulher nova, algumas crianças.



Foto: Rodolfo/Arquivo da editora

1. Chico Bento: encontra-se impaciente, tenta manter a ordem na família e evitar conflitos. Cordulina: está cansada, mas não reclama, carrega o filho menor no colo, impacienta-se com os pedidos dos meninos. Mocinha: de início, age de modo alheio, não se dá conta da situação — veste roupa nova, como se fosse a passeio; depois, passa a sofrer com a jornada como todos da família. Os filhos: estão cansados e famintos — brigam para ver quem segue na burra e pedem alimento.

194

Capítulo 10

ANEXO 20 - Fragmento de *O Quinze* (continuação)

2. Significa dizer que ela ia se tornando mais adaptada ao meio agreste; seu vestido estava amarrotado, sujo, ela abandonara as chinelas.
3. A "humanização" de Mocinha é, na verdade, uma desumanização. Essa atitude se torna necessária porque, sem ela, seria difícil sobreviver no Sertão, numa situação tão precária quanto a da seca, que aproxima a condição das pessoas à dos animais, lutando apenas por sua sobrevivência.

O sol, no céu, marcava onze horas. Quando Chico Bento, com seu grupo, apontou na estrada, os homens esflovavam uma rês e as mulheres faziam ferver uma lata de querosene cheia de água, abandonando o fogo com um chapéu de palha muito sujo e remendado.

Em toda a extensão da vista, nem uma outra árvore surgia. Só aquele velho juazeiro, devastado e espinhento, verdejava a copa hospitaleira na desolação cor de cinza da paisagem.

Cordulina ofegava de cansaço. A Limpa-Trilho gania e parava, lambendo os pés queimados.

Os meninos choramingavam, pedindo de comer.

E Chico Bento pensava: – Por que, em menino, a inquietude, o calor, o cansaço sempre aparecem com o nome de fome?

– Mãe, eu queria comer... me dá um taquinho de rapadura!

– Ai, pedra do diabo! Topada desgraçada! Papai, vamos comer mais aquele povo, debaixo desse pé de pau?

O juazeiro era um só. O vaqueiro também se achou no direito de tomar seu quinhão de abrigo e de frescura.

E depois de arriar as trouxas e aliviar a burra, reparou nos vizinhos. A rês estava quase esfolada. A cabeça inchada não tinha chifres. Só dois olhos podres, malcheirosos, donde escorria uma água purulenta.

Encostando-se ao tronco, Chico Bento se dirigiu aos esfoladores:

– De que morreu essa novilha, se não é da minha conta?

Um dos homens levantou-se, com a faca escorrendo sangue, as mãos tintas de vermelho, um **fartum** sangrento envolvendo-o todo:

– De mal dos chifres. Nós já achamos ela doente. E vamos aproveitar, mode não dar para os urubus.

Chico Bento cuspiu longe, enojado:

– E vosmecês têm coragem de comer isso? Me **ripuna** só de olhar...

O outro explicou calmamente:

Faz dois dias que a gente não bota um de-comer de panela na boca...

Chico Bento alargou os braços, num gesto de fraternidade:

– Por isso não! Ai nas cargas eu tenho um resto de criação salgada que dá para nós. Rebolem essa porqueira pros urubus, que já é deles! Eu vou lá deixar um cristão comer bicho podre de mal, tendo um bocado no meu **surrão!**

[...]

Cordulina assustou-se:

– Chico, que é que se come amanhã?

A generosidade matuta que vem na massa do sangue, e florescia no **altruísmo** singelo do vaqueiro, não se perturbou:

– Sei lá! Deus ajuda! Eu é que não haverá de deixar esses desgraçados roerem osso podre...

QUEIROZ, Rachel de. *O Quinze*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980. p. 25-29.

fartum: odor desagradável.

ripuna: maneira coloquial de dizer repugna, enjoa.

surrão: sacola grande, geralmente de couro.

altruísmo: despreendimento, abnegação, amor ao próximo.

4. Enquanto o grupo que está sob o juazeiro se dispõe a comer carne podre de uma rês que morreu doente, o grupo de Chico Bento conta com algumas provisões que permitem a ele repudiar aquele alimento e ainda oferecer sua comida para o grupo.

1. Identifique como cada um dos personagens se comporta no início da caminhada.
2. O que significa, no contexto do trecho lido, a afirmação de que "Os três dias de caminhada iam humanizando Mocinha"?
3. Por que a "humanização" de Mocinha torna-se necessária?
4. O encontro de Chico Bento com os retirantes sob o juazeiro revela ao leitor que os dois grupos não estão no mesmo grau de desumanização. Que elementos comprovam essa afirmação?
5. A conversa final entre Cordulina e Chico Bento demonstra duas posições opostas diante do drama do grupo de retirantes. Que posições são essas?
6. De modo geral, a linguagem do texto é bastante acessível, como é comum nos romances sociais de 1930. Localize, no trecho, exemplos de uso regional da linguagem.

5. Chico Bento mostra-se solidário ao oferecer comida ao grupo, sem se preocupar com o depois. Já Cordulina mostra-se mais prática e realista e questiona Chico sobre o que farão quando a comida deles terminar. Solidariedade e pragmatismo se contrapõem nesse trecho.

6. O vocabulário regional é o que faz referência à vivência sertaneja, como vê em "langalha", "surrão", etc.; algumas expressões regionais, como "bota o luxo de banda" (de lado); ou da expressão "mode" (a modo de; de maneira que); a grafia de "ripuna", fazendo referência à pronúncia regional do termo "repugna", etc.

ANEXO 21 - Graciliano Ramos: vida e obra

Graciliano Ramos e a problematização do papel do escritor

Uma das marcas fundamentais de Graciliano Ramos é o engajamento social. Sua literatura problematiza o papel do escritor, que, muitas vezes, representa uma classe social que não terá acesso à sua escrita nem terá a vida transformada por ela. O autoquestionamento é uma constante na obra do autor.

Segundo o estudioso Hermenegildo Bastos:

A literatura é uma questão na obra de Graciliano Ramos desde *Caetés*. É tratada como instituição que deve ser combatida como a sociedade da qual é parte. É dessa forma que na quase totalidade de seus romances o protagonista é escritor. Critica-se então o beletismo. Ao mesmo tempo, a literatura aparece como algo vital, algo capaz de dar sentido à vida. Ela é necessária porque tem a natureza do testemunho. Entretanto não se realiza plenamente, ainda que os romances do autor estejam entre os mais bem realizados da língua portuguesa. [...] Existir obra de arte implica cer-

ta aceitação da *barbárie*, certa frieza e indiferença diante da sociedade administrada. Com isso, ela se torna cúmplice da *barbárie*, mesmo que sua participação nela seja como opositora. Em Graciliano, isso aponta para um conflito básico na sua obra: embora produza uma literatura voltada para os oprimidos, ele sabe que, dada a sofisticação estética da obra, ela está reforçando a instituição literária e a sociedade da qual ela é uma das pilstras de sustentação.

BASTOS, H. In: PINTO, M. C. Os cárceres da linguagem. *Cult*, São Paulo, ano IV, n. 42, p. 51, jan. 2001.

Os romances de Graciliano Ramos instauram o questionamento social, independentemente do cenário. Se em *Vidas secas* o foco está no Sertão sofrido da seca, em *São Bernardo* o tema é o latifúndio, lugar em que, mais do que a lavou-ra, prospera a opressão. Neste último, escrito em primeira pessoa, o narrador-personagem parece comprovar, por meio de suas memórias, o caráter destrutivo das relações humanas.

Guiado pela ambição de se tornar proprietário da fazenda São Bernardo, Paulo Honório comete todo tipo de violência. Casado com Madalena, não consegue desvencilhar-se da necessidade de posse: a mulher e a fazenda são, para ele, bens que lhe pertencem e devem lhe servir. Com o suicídio da mulher, Paulo Honório dedica-se às suas memórias. Mais que arrependimento, sua escrita pretende justificar suas ações, guiadas pelo modo de vida predatório que talhou o seu caráter: o de dono de fazenda, explorador do trabalho alheio.

Mais que conquistar Madalena, ele a toma pelo casamento. Se ela manifesta qualquer interesse que não esteja nele, desperta o ciúme do marido. Quando fracassa a tentativa de reduzir Madalena a objeto possuído, fracassa também a possibilidade de o personagem estabelecer qualquer vínculo sentimental, como comprova o cenário de abandono em que se encontra a fazenda ao final do romance. O desejo capitalista de acumular é questionado à medida que surge a percepção de que isso não traz a completude imaginada a princípio.

Cinquenta anos! Quantas horas inúteis! Consumir-se uma pessoa a vida inteira sem saber para quê! Comer e dormir como um porco! Como um porco! Levantar-se cedo todas as manhãs e sair correndo, procurando comida! E depois guardar comida para os filhos, para os netos, para muitas gerações. Que estupidez! Que porcaria! Não é bom vir o diabo e levar tudo?

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 184.



ArquivoAGE/AGE/Agência Estado

Graciliano Ramos nasceu em Alagoas, em 1892. Um dos quinze filhos de uma família de classe média do Sertão nordestino, em 1928 foi eleito prefeito de Palmeira dos Índios (AL). Viveu parte de sua vida no Rio de Janeiro, onde atuou como jornalista e professor. Em 1936, foi preso pelo governo Vargas, acusado de subversão. Dessa experiência nasceu a contundente obra *Memórias do cárcere*, de 1953, ano de sua morte. Além dessa, entre suas principais obras se encontram *Caetés* (1933), *São Bernardo* (1934), *Angústia* (1936) e *Vidas secas* (1938).

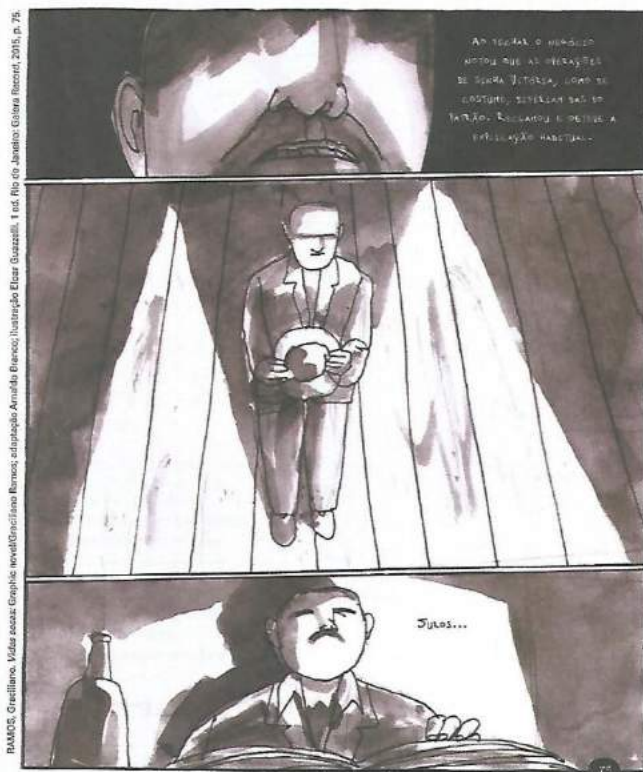
ANEXO 21 - Graciliano Ramos: vida e obra (continuação)

Já em *Vidas secas*, Graciliano Ramos opta por uma escrita mínima, por uma narrativa em terceira pessoa que acompanha a saga da família de retirantes que vive à mercê do clima, sem voz social para se afirmar. Assim como a terra é seca, seco é também o discurso daqueles que vivem à espera da benevolência das chuvas. Simbolicamente, o papagaio da família era incapaz de falar e foi devorado num momento de fome extrema. Fabiano, Sinhá Vitória e os dois filhos pouco se comunicam, não conseguem expressar por meio de palavras sua riqueza interior. Essa imagem do silêncio é apontada como uma qualidade ímpar do romance pelo crítico Antonio Candido:

Em *Vidas secas*, o narrador constrói um discurso poderoso a partir de personagens incapazes de falar, devido à rusticidade extrema, para os quais o narrador elabora uma linguagem virtual a partir do silêncio. Como diz Lúcia Miguel Pereira, trata-se de “romance mudo como um filme de Carlitos”. Esta nova imagem aprofunda a visão crítica sobre o livro, assinalando a força criadora de um estilo par-

cimonioso que parece estar no limite da expressão possível — em contraste com a caudalosa falação de tantos romances daquela hora. Do mesmo modo, pouco antes, em *Tempos modernos*, Chaplin tentara manter a força da imagem silenciosa em meio à orgia de sonoridade do cinema falado.

CANDIDO, Antonio. 50 anos de *Vidas secas*. In: *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 104.



RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*: Graphic novel/Graciliano Ramos; adaptação Arnaldo Branco; ilustração Eloar Guazzelli. 1. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2015. p. 75.

Além de temas que podem ser considerados mais regionais, como o martírio da seca, a obra de Graciliano Ramos permite ao leitor acompanhar dramas universais do homem: a animalização do ser humano decorrente dos limites que se impõem à sua sobrevivência, a luta cotidiana entre o sonho e a dura realidade, a necessidade de questionar as arbitrariedades dos poderosos, a resistência contra ações e palavras violentas, a solidão do homem no contexto de uma estrutura capitalista em que o ser humano se coisifica. Desse modo, o questionamento do meio natural vem, na obra de Graciliano Ramos, sempre acompanhado do questionamento do meio social.

O tema da exploração, que complementa o drama ambiental da seca, está presente na imagem ao lado, presente em uma adaptação de *Vidas secas* para HQ. Nela, a postura corporal de Fabiano, acanhado e em pose humilde, choca-se com a fala dura do patrão: os juros são os responsáveis pelo salário de Fabiano nunca corresponder às contas de Sinhá Vitória.

ANEXO 22 - Fragmento de *Vidas secas*: “Contas”

1. d) É hipócrita o fato de o patrão aconselhar Fabiano a pensar “no futuro e criar juízo” e, ao mesmo tempo, trapacear nas contas, fazendo com que Fabiano tivesse de viver sempre à mingua, sem possibilidade de viver segundo os conselhos do patrão. Na realidade, Fabiano pensa no futuro e tem juízo; o que ele não tem é condição financeira de realizar os planos que arquiteta.

Atividades



1. e) Não. Fabiano não se convence, mas é obrigado a se resignar e mesmo a se desculpar, temeroso de perder seu emprego. Ele percebe que está diante de uma injustiça, mas que não terá como se contrapor a alguém poderoso como o patrão, então se cala.

1. Você lerá a seguir o trecho inicial do capítulo “Contas”, do romance *Vidas secas*.

Fabiano recebia na partilha a quarta parte dos bezerros e a terça dos cabritos. Mas como não tinha roça e apenas se limitava a semear na vazante uns punhados de feijão e milho, comia da feira, desfazia-se dos animais, não chegava a ferrar um bezerro ou assinar a orelha de um cabrito.

Se pudesse economizar durante alguns meses, levantaria a cabeça. Forjara planos. Tolice, quem é do chão não se trepa.

Consumidos os legumes, roidas as espigas de milho, recorria a gaveta do amo, cedía por preço baixo o produto das sortes, Resmungava, rezingava, numa aflição, tentando espichar os recursos minguados, engasgava-se, engolia em seco. Transigindo com outro, não seria roubado tão descaradamente. Mas receava ser expulso da fazenda. E rendia-se: aceitava o cobre e ouvia conselhos. Era bom pensar no futuro, criar juízo. Ficava de boca aberta, vermelho, o pescoço inchando. De repente estourava – Conversa. Dinheiro anda num cavalo e ninguém pode viver sem comer. Quem é do chão não se trepa.

Pouco a pouco o ferro do proprietário queimava os bichos de Fabiano. E quando não tinha mais nada para vender, o sertanejo endividava-se. Ao chegar a partilha, estava encalacrado, e na hora das contas davam-lhe uma ninharia.

Ora, daquela vez, como das outras, Fabiano ajustou o gado, arrependeu-se, enfim deixou a transação meio apalavrada e foi consultar a mulher. Sinha Vitória mandou os meninos para o barreiro, sentou-se na cozinha, concentrou-se, distribuiu no chão sementes de várias espécies, realizou somas e diminuições. No dia seguinte Fabiano voltou à cidade, mas ao fechar o negócio notou que as operações de Sinha Vitória, como de costume, diferiam das do patrão. Reclamou e obteve a explicação habitual: a diferença era proveniente de juros.

Não se conformou: devia haver engano. Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco.

Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria! O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço noutra fazenda.

Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não. Se havia dito palavra à toa, pedia desculpa. Era bruto, não fora ensinado. Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar. Um cabra. Ia lá puxar questão com gente rica? Bruto, sim senhor, mas sabia respeitar os homens. Devia ser ignorância da mulher, provavelmente devia ser ignorância da mulher. Até estranhara as contas dela.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 1992. p. 92-93.



Filipe Rocha/Arquivo da editora

rezingava: reclamava, resmungava.
transigindo: contemporizando, chegando a um acordo.
encalacrado: endividado.
insolência: atrevimento, ousadia.
amunhecou: amedrontou-se, ameaçou.

ANEXO 23 - João Cabral de Melo Neto: o poema em construção

Múltiplos caminhos da poesia: a “geração de 45”

No Brasil, um importante e bastante heterogêneo grupo de poetas, conhecido como “geração de 45”, surgiu em meados da década de 1940. De modo geral, pode-se dizer que o grupo buscava, por meio da renovação estética, formas de representar a desagregação do mundo após a Segunda Guerra Mundial. Por isso, o experimentalismo formal esteve na base da produção de vários desses escritores.

Participaram da chamada “geração de 45” os poetas Péricles Eugênio da Silva Ramos, Paulo Mendes Campos, Lêdo Ivo, Thiago de Mello, José Paulo Paes, João Cabral de Melo Neto, Ferreira Gullar, Manoel de Barros, entre outros. A seguir, você conhecerá os principais aspectos do projeto literário de três desses autores: João Cabral de Melo Neto, Ferreira Gullar e Manoel de Barros.

João Cabral de Melo Neto: o poema como construção

Por ser marcada pela objetividade, a poesia de João Cabral de Melo Neto parece, por vezes, afastar-se do que poderia ser considerado “poético”, segundo o senso comum. Em vez de se dedicar a temas considerados “sentimentais” e escrever uma poesia de inspiração, o poeta busca a elaboração consciente de seus textos, demonstrando grande domínio técnico e formal. Em sua poesia, privilegia o rigor e a clareza, o que não o impede de emocionar e encantar os leitores.

Sua estreita relação com a Espanha, sobretudo com a pintura de Juan Miró e a arquitetura de Antoni Gaudí, marcou parte significativa de sua obra, como se vê em títulos como *Sevilha andando* (1990) e *Poemas sevilhanos* (1992).

João Cabral escreveu sobre cidades como Recife e Sevilha, sobre a miséria do Nordeste, sobre futebol, sobre pintores como Miró, Paul Klee e Mondrian, e também sobre a própria poesia. No depoimento a seguir, o poeta trata de sua paixão pela pintura e também da necessidade de “arquitetar” o texto poético.

Para mim, a poesia é uma construção, como uma casa. Isso eu aprendi com **Le Corbusier**. A poesia é uma composição. Quando digo composição, quero dizer uma coisa construída, planejada – de fora para dentro. Ninguém imagina que Picasso fez os quadros que fez porque estava inspirado. O problema dele era pegar a tela, estudar os espaços, os volumes. Eu só entendo o poético neste sentido. Vou fazer uma poesia de tal extensão, com tais e tais elementos, coisas que eu vou colocando como se fossem tijolos. É por isso que eu posso gastar anos fazendo um poema: porque existe planejamento.

INSTITUTO Moreira Sâles. João Cabral de Melo Neto. *Cadernos de Literatura Brasileira*, n. 1, mar. 1996.

Le Corbusier:
pseudônimo do arquiteto, urbanista e pintor suíço Charles Edouard Jeanneret-Gris, considerado um dos mais importantes arquitetos do século XX.

João Cabral de Melo Neto nasceu no Recife, em 1920. Em 1942, lançou seu primeiro livro de poemas, *Pedra do sono*. Em 1945, ingressou na carreira diplomática, trabalhando em cidades como Barcelona, Londres, Sevilha, Marselha, Madri e Dakar. João Cabral recebeu inúmeros prêmios literários, entre eles o Prêmio Camões. Entre suas principais obras, encontram-se *O engenheiro* (1945), *Cão sem plumas* (1950), *Morte e vida severina* (1956) e *A educação pela pedra* (1966). Morreu em 1999.

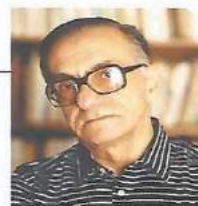


Foto: Pimenta/Arquivo
Comunidade DA.

ANEXO 24 - Um auto de natal pernambucano: *Morte e vida severina*

Um dos textos mais conhecidos de João Cabral é *Morte e vida severina*, um “auto de natal pernambucano” escrito em 1956 e encenado numa montagem histórica no Teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tuca), em 1966. É considerado o poema longo de João Cabral de Melo Neto que apresenta maior equilíbrio entre rigor formal e temática social.

Convidado a escrever um auto de natal, ou seja, uma representação do nascimento de Jesus, o poeta optou por localizar seu texto no Nordeste brasileiro. Em vez de narrar diretamente o nascimento de Jesus, o auto começa de um modo inusitado: acompanhando a trajetória de Severino, um retirante do agreste que segue para o litoral em busca de melhores condições de vida, mas que tem seu caminho pontuado por encontros com a morte.



Cena da apresentação da peça *Morte e vida Severina*, no Teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tuca), em 1966.

Ao chegar ao destino final, o Recife, o retirante se decepciona com a situação que encontra na cidade: lá também há poucas possibilidades de inserção social e de uma vida digna. Quando chega ao mangue, prestes a dar fim à própria vida, Severino inicia uma conversa com José, mestre carpina (carpinteiro). Em meio ao diálogo, José recebe a notícia de que seu filho havia nascido – mais um menino pobre, simbolizando a resistência à morte. O brilho dessa nova vida, ainda que magra e pálida, contagia a todos e leva Severino a desistir da morte.

O título da obra é bastante significativo: a morte está em primeiro plano naquele cenário de desolação e abandono. Apenas depois de inúmeros contatos com a morte é que a vida finalmente surge.

Outro ponto importante da obra é o trabalho de João Cabral com os aspectos formais. O emprego das redondilhas maiores (sete sílabas poéticas), o ritmo do texto que se assemelha ao da fala e também o aproveitamento da cultura popular na construção da obra a aproximam da tradição nordestina dos cordéis.

Por meio da trajetória de Severino, o autor propõe uma série de críticas sociais: as denúncias voltadas ao coronelismo, à concentração de terras em latifúndios e à falta de perspectivas que assola o homem sertanejo são elementos fundamentais da obra, como comprova o trecho a seguir, em que Severino se apresenta ao leitor.

ANEXO 25 - Fragmento de *Morte e vida severina*

— O meu nome é Severino,
 não tenho outro de pia.
 Como há muitos Severinos,
 que é santo de romaria,
 deram então de me chamar
 Severino de Maria
 como há muitos Severinos
 com mães charnadas Maria,
 fiquei sendo o da Maria
 do finado Zacarias.
 [...] Somos muitos Severinos
 iguais em tudo na vida:
 na mesma cabeça grande
 Que a custo é que se equilibra,
 no mesmo ventre crescido
 sobre as mesmas pernas finas
 e iguais também porque o sangue,
 que usamos tem pouca tinta.
 E se somos Severinos
 iguais em tudo na vida,
 morremos de morte igual,
 mesma morte severina:

que é a morte de que se morre
 de velhice antes dos trinta,
 de emboscada antes dos vinte
 de fome um pouco por dia
 (de fraqueza e de doença
 é que a morte severina
 ataca em qualquer idade,
 e até gente não nascida).
 Somos muitos Severinos
 iguais em tudo e na sina:
 a de abrandar estas pedras
 suando-se muito em cima,
 a de tentar despertar
 terra sempre mais extinta,
 a de querer arrancar
 alguns roçado da cinza.
 Mas, para que me conheçam
 melhor Vossas Senhorias
 e melhor possam seguir
 a história de minha vida,
 passo a ser o Severino
 que em vossa presença emigra.



MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina e outros poemas em voz alta*. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987. p. 70-72.

O cartunista Miguel Falcão produziu uma animação em 3D da obra *Morte e vida Severina*, preservando o texto original e utilizando uma linguagem visual rica, que dialoga com a xilogravura e o cordel. Para assistir à animação, basta acessar sites de compartilhamento de vídeo, digitar o título do auto e acrescentar a palavra "animação" na barra de busca.

Atividades



1. Para responder às questões propostas, leia o poema a seguir.

Pregão turístico do Recife

A Otto Lara Resende
 Aqui o mar é uma montanha
 regular redonda e azul,
 mais alta que os arrecifes
 e os mangues rasos ao sul.

Do mar podeis extrair,
 do mar deste litoral,
 um fio de luz precisa,
 matemática ou metal.

Na cidade propriamente
 velhos sobrados esguios
 apertam ombros calcários
 de cada lado de um rio.

Com os sobrados podeis
 aprender lição madura:
 um certo equilíbrio leve,
 na escrita, da arquitetura.

E neste rio indigente,
 sangue-lama que circula
 entre cimento e esclerose
 com sua marcha quase nula,

e na gente que se estagna
 nas mucosas deste rio,
 morrendo de apodrecer
 vidas inteiras a fio,

podeis aprender que o homem
 é sempre a melhor medida.
 Mais: que a medida do homem
 não é a morte mas a vida.

MELO NETO, João Cabral de. *Pregão turístico do Recife*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. p. 245-246.