

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA BRASILEIRA

JULIANA DE OLIVEIRA SANTOS

**Ensino de literatura brasileira e violência: uma análise de abordagens do poema  
“O navio negreiro”, de Castro Alves, em coleções didáticas do PNLD 2018**

Versão corrigida

São Paulo  
2019

JULIANA DE OLIVEIRA SANTOS

**Ensino de literatura brasileira e violência: uma análise de abordagens do poema  
“O navio negreiro”, de Castro Alves, em coleções didáticas do PNLD 2018**

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Literatura Brasileira da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título em Mestre em Letras.

Orientador: Professor Doutor Jaime Ginzburg.

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S237e Santos, Juliana de Oliveira  
Ensino de literatura brasileira e violência: uma análise de abordagens do poema "O navio negreiro", de Castro Alves, em coleções didáticas do PNLD 2018 / Juliana de Oliveira Santos ; orientador Jaime Ginzburg. - São Paulo, 2019.  
117 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Literatura Brasileira.

1. Ensino de literatura brasileira. 2. Literatura brasileira e violência. 3. Literatura e livros didáticos. I. Ginzburg, Jaime, orient. II. Título.

## ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

### Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Juliana de Oliveira Santos

Data da defesa: 23 / 9 / 2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Jaime Ginzburg

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 6 / 12 / 2019



(Assinatura do (a) orientador (a))

SANTOS, Juliana de Oliveira. **Ensino de literatura brasileira e violência: uma análise de abordagens do poema "O navio negreiro", de Castro Alves, em coleções didáticas do PNLD 2018.** Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Letras, São Paulo, 2019.

Aprovado em: 23/09/2019

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Sergio Fonseca de Carvalho

Instituição: FE-USP

Julgamento: aprovado

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vima Lia de Rossi Martin

Instituição: FFLCH-USP

Julgamento: aprovado

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>: Maria Rita Sigaud Soares Palmeira

Instituição: externo

Julgamento: aprovado

*Aos meus alunos e à minha família pelo suporte e inspiração.*

## **Agradecimentos**

Agradeço a minha mãe, Maria, sempre cuidadosa e atenta, disposta a ajudar em qualquer dificuldade. Ao meu pai, Francisco Orlando, exemplo de força e perseverança que juntamente com minha mãe não mediu esforços para que eu pudesse estudar e realizar meus objetivos. Agradeço ao Rodrigo, meu irmão, pela inteligência compartilhada e por todas as inspirações.

Sou muito grata ao professor e orientador Jaime Ginzburg com quem pude aprender nas aulas, nos grupos de pesquisas, em orientações individuais e em diversas condutas ao longo desses anos. Presto minha singela homenagem a ele pelas suas imensas contribuições acadêmicas e na formação de tantos alunos como eu.

Agradeço a professora Vima Lia de Rossi Martin e ao professor Cleber Vieira pela presença e por todos os comentários realizados durante o exame de qualificação. Agradeço também a Maria Rita Sigaud Palmeira, ao professor José Sérgio Fonseca de Carvalho e novamente a Vima Lia de Rossi Martin por integrarem a banca examinadora desta pesquisa.

Agradeço a todos os colegas grupo de pesquisa em Literatura brasileira e cinema, com destaque a Ariadne, por toda a ajuda em momentos oportunos, a Larissa Higa, pelas conversas e compartilhamento de experiências, ao Vinicius Bisterço pela parceria e contribuições advindas do Simpósio de pós-graduandos em literatura brasileira. Agradeço especialmente a Giovana Bardi, companheira desde o início dessa jornada, com quem pude contar em muitos momentos e compartilhar muitos conhecimentos.

Sou profundamente grata aos amigos e amigas que muito me ajudaram nesse processo. Destaco o Fernando, com leituras atentas do projeto e da qualificação. A Tita, sempre presente, Paula Sacrini, Cinthia Migliaccio, Denise Ora e Juliana Figueiredo, incansáveis, que ajudaram não só com o carinho, mas com as revisões. Da mesma maneira agradeço ao Pedro Ivo, meu grande amigo, revisor, interlocutor, e aquele que sempre me estendeu a mão, o braço e os abraços. Sou também muito grata ao Deivide, minha dupla, fonte de inspiração, força e agora parceiro de vida. Também menciono com muito carinho meus colegas do Instituto Eurofarma, por terem permitido, entre tantos aprendizados, com que eu encontrasse educação transformadora na prática.

Sou grata às fontes de inspiração nem sempre visíveis, como Deus, que me permeiam e protegem.

Sou muito grata também ao programa de pós-graduação em Literatura Brasileira da Universidade de São Paulo por ter dado oportunidade a minha pesquisa.

Muitas pessoas fizeram parte do percurso da escrita dessa dissertação desde os professores da graduação e pós-graduação até os alunos com quem tive oportunidade de trabalhar em conjunto. Agradeço a todos que não menciono os nomes individualmente, mas que estiveram presentes e que confirmam a ideia de que conhecimento construído coletivamente e compartilhado trazem sentido a esse mundo.

Na escola não se aprende a confiar na razão, no conhecimento positivo, na vocação bem realizada, no esforço paciente. Nem mesmo se aprende a amar com perseverança uma boa loucura. Aprende-se, isso sim, a aliviar a consciência, a encurtar o caminho, a atingir os fins pelos meios mais rápidos, a escolher uma carreira sem desejá-la e sem pretender honrá-la. É essa a pior das loucuras – a loucura moderna e sublime, filha do “progresso” e matriz da “civilização”.

Florestan Fernandes, *Educação e sociedade no Brasil*.

## RESUMO

SANTOS, Juliana de Oliveira. **Ensino de literatura brasileira e violência: uma análise de abordagens do poema "O navio negreiro", de Castro Alves, em coleções didáticas do PNLD 2018**. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Letras, São Paulo, 2019.

Esta pesquisa parte da reflexão sobre como materiais de ensino apresentam abordagens de textos da literatura brasileira com a temática da violência. Sob esse contexto e a partir da análise de três coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2018, foram feitas análises de como o poema “O navio negreiro”, de Castro Alves aparece em cada uma dessas obras. Para isso, foram consideradas quais são as concepções de literatura que dão suporte para a forma como o texto literário está indicado nesses livros didáticos. Desse modo, foi possível notar que os materiais dão pouco destaque à escravidão e à violência expressa no poema pelo contexto da brutalidade com que os indivíduos são retratados no navio. Com as análises, nota-se também que há um padrão nas coleções, reforçado pelas exigências do edital, no qual a parte dedicada à literatura é normalmente efetuada por meio de uma estrutura que divide as obras em escolas literárias. Assim, a pesquisa apresenta discussões sobre algumas consequências de um ensino de literatura que não evidencie o caráter polissêmico dos textos literários e que gera apagamento de temáticas como a violência para garantir a estabilidade de padrões, dificultando a ampliação de um ensino de literatura pautado pelos direitos humanos.

**Palavras-chaves:** Ensino de literatura brasileira; Literatura brasileira e violência; Literatura e livros didáticos.

## ABSTRACT

SANTOS, Juliana de Oliveira. **Brazilian literature teaching and violence: an analysis of approaches of the poem "O navio negreiro", by Castro Alves, in 2018 PNLD textbooks.** Dissertation (Masters) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This research contemplates and ponders over studying approaches in teaching textbooks, mainly when those textbooks present Brazilian literature texts with a violent background. In this context and observing three didactic collections approved by the 2018 Brazilian National Textbook Program (PNLD), this paper analyzes how the poem “O navio negreiro”, by Castro Alves, appears in each of these collections. For that, this paper has considered the conceptions of literature that support the approach in which the literary text is indicated in those textbooks. Thus, this study noticed that the textbooks devoted little attention to slavery and to the violence expressed in the poem by the brutal context in which the individuals are portrayed in the vessel. Through the analyses, one is able to notice a pattern in the collections; this pattern is reinforced by the public notice’s demands, in which the literature section is usually structured in divisions of literary movements. Therefore, this paper presents discussions on some of the consequences of a teaching method that do not emphasize the polysemous nature of literary texts and that do not address violence themes in order to ensure pattern continuity, impairing the dissemination of a teaching methodology of literature grounded in human rights.

**Keywords:** Brazilian literature teaching; Brazilian literature and violence; Literature and textbooks.

## Sumário

Introdução .....	14
1. O ensino de literatura e os livros didáticos .....	20
1.1. PNLD: Algumas informações contextuais .....	20
1.2. O edital para o PNLD 2018 .....	22
1.3. Considerações sobre a escolha e a análise das coleções didáticas adotadas .....	28
1.4. A conceituação de Literatura nas obras selecionadas .....	31
1.4.1. A definição de literatura em <i>Português Trilhas e Tramas</i> .....	31
1.4.2. A definição de Literatura em <i>Novas palavras</i> .....	33
1.4.3. A definição de literatura em <i>Veredas da Palavra</i> .....	35
1.5. Observações sobre as três coleções .....	37
2. As abordagens do poema “O navio negreiro”, de Castro Alves, nas coleções didáticas .....	40
2.1. Convergências na apresentação do poema e da estética literária .....	41
2.1.1. Caracterização do Romantismo .....	41
2.1.2. Caracterização do autor Castro Alves.....	42
2.1.3. Uso de superlativos para descrição de autores .....	43
2.1.4. Exercícios com a temática de figuras de linguagens .....	44
2.1.5. Elaboração de perguntas cujas respostas não são encontradas na teoria do livro .....	45
2.2. Divergências na apresentação do poema e da estética literária .....	47
2.2.1. Ilustrações .....	47
2.2.2. Intertextualidade .....	50
2.2.3. Destaque a Victor Hugo .....	53
2.2.4. Questões sobre explicações para o título de “O navio negreiro” .....	54
2.2.5. Inclusão de Direitos Humanos nas coleções .....	54
2.2.6. Abordagem da poesia amorosa de Castro Alves .....	55
2.2.7. A abordagem da violência na literatura contemporânea .....	57
2.3. Confluências e distanciamentos entre as apresentações de “O navio negreiro” nas coleções didáticas.....	59
3. Ensino de Literatura e direitos humanos.....	73
3.1. “O navio negreiro”, de Castro Alves: revisão da crítica literária em comparação com a abordagem dos livros didáticos .....	75
3.2. As seis partes de “O navio negreiro” .....	80
Considerações finais.....	89
Referências Bibliográficas .....	93

IV. Anexos .....	98
Anexo 1: Livro <i>Português trilhas e tramas</i> – p.126 .....	98
Anexo 2: Livro <i>Português trilhas e tramas</i> – p.129 .....	99
Anexo 3: Livro <i>Português trilhas e tramas</i> – p.130 .....	100
Anexo 4: Livro <i>Português trilhas e tramas</i> – p.131 .....	101
Anexo 5: Livro <i>Novas Palavras</i> – p.77 .....	102
Anexo 6: Livro <i>Novas Palavras</i> – p.83 .....	103
Anexo 7: Livro <i>Novas Palavras</i> – p. 84 .....	104
Anexo 8: Livro <i>Novas Palavras</i> – p. 85 .....	105
Anexo 9: Livro <i>Veredas da Palavra</i> – p.199.....	106
Anexo 10: Livro <i>Veredas da Palavra</i> – p.234.....	107
Anexo 11: Livro <i>Veredas da Palavra</i> – p. 237.....	108
Anexo 12: Poema “O navio negreiro”, de Castro Alves.....	109

## Introdução

As primeiras inquietações que motivaram esta pesquisa surgiram em 2011 quando efetuei um trabalho de monitoria para a disciplina Literatura Brasileira I<sup>1</sup>. Nessa ocasião, a proposta solicitada pelo professor foi a de que os monitores pesquisassem como o ensino básico apresentava os conteúdos presentes na ementa desse curso, para que pudéssemos pensar em articulações entre a formação do Ensino Médio e o Ensino Superior, e apresentar os resultados aos discentes da disciplina. Para isso, analisamos livros didáticos, e rapidamente foi possível perceber que esses materiais eram muito similares aos que estudamos em épocas anteriores. Além disso, eles possuíam muitas lacunas e inadequações na apresentação dos textos literários e nas discussões propostas. Com o passar dos anos, com a conclusão do curso de Letras e com um percurso no trabalho como professora, foi possível perceber que esse padrão dos livros utilizados no ensino pouco se alterou. A inquietação com essa situação e a ideia de que esses materiais de literatura podem ser constituídos de outras formas, foram motivadoras para esta pesquisa.

Dessa forma, ao analisar livros didáticos utilizados na educação básica, é possível perceber que o ensino de literatura é normalmente efetuado por meio de uma estrutura que divide as obras em escolas literárias. Assim, esses textos mais exemplificam características atribuídas ao estilo da época, do que expressam unidades individuais de sentidos. Essa concepção gera algumas consequências como a dificuldade de possibilitar um ensino de literatura que evidencie o caráter polissêmico das palavras e forme leitores de textos literários, ou seja, estudantes que possam ter embasamento para analisar e interpretar obras com mais de um significado.

Pensando nisso, esta pesquisa se configura como uma reflexão a respeito de um dos aspectos que em diversos casos não é considerado em abordagens didáticas de textos literários: a violência. A partir da análise de como essa temática é tratada nos materiais, o poema “O navio negroiro”, de Castro Alves, chamou atenção. Primeiramente, porque ele é um dos textos literários presente em todas as coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018, sendo que três delas fazem parte do recorte escolhido para análise. Nelas, o poema aparece por ser considerado uma produção do autor que ilustra a 3ª geração do Romantismo brasileiro. Apesar disso, destacou-se o

---

<sup>1</sup> Disciplina ministrada pelo professor Jaime Ginzburg, no curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. A monitoria foi realizada pelo Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG).

fato de que a violência do tráfico de escravos e as torturas impostas a eles não são pontos enfatizados pelos livros nas abordagens do poema.

Com as análises iniciais, seguiram-se os questionamentos: sobre quais seriam os motivos para a temática da violência no poema não ser considerada como central, uma vez que a desumanidade com que os indivíduos são retratados e o próprio contexto de tráfico de pessoas são aspectos brutais; e sobre em que momento do estudo, proposto por esses livros, estariam os textos entendidos como portadores de aspectos de representações de violência. Chegou-se assim à literatura contemporânea, que apesar de ter grande variação de delimitação nos materiais, por não ter uma estabilidade de contextualização e classificação como ocorre com os outros períodos literários, é o momento em que a palavra violência aparece, e então ela passa a ser considerada como um tema relevante.

Nesse contexto, é importante ressaltar alguns aspectos sobre o ensino de literatura. Sabemos, por exemplo, que há uma discrepância que ocorre entre o que é considerado um ensino mais próximo do ideal e aquele que ocorre na prática. Vários são os problemas que se inserem nessa reflexão. No que diz respeito à carreira de professor, por exemplo, cabe destacar, além de um desmerecimento social da profissão, lacunas na formação acadêmica de muitos profissionais.

Além disso, o modelo de aula tradicional de literatura, o qual enfatiza a periodização e o ensino de história literária, privilegiando a abordagem de características atribuídas aos textos literários, faz com que os alunos não tenham recursos suficientes para perceberem o caráter polissêmico dos textos. E quando o ensino trata a literatura com objetividade pragmática, ocorre um afastamento dos alunos e uma relação de apatia com o que é ensinado.

Para aproximar-se do ensino considerado ideal, seria importante proporcionar aos alunos ferramentas de interpretação crítica, tendo responsabilidade sobre como e sobre o que se ensina. Não promover esse ensino de literatura de maneira responsável é negligenciar que o ensino tem o potencial de manter concepções vigentes ou de subvertê-las. Isso porque, apesar do teor ficcional, a literatura, ao ter em si mecanismos próprios de apropriação da linguagem, de expressão através de sistemas linguísticos determinados e trabalhados em especificidade, tem um papel muito importante na interferência de reflexão e autorreflexão dos indivíduos. Assim, o texto literário, ao ser considerado como um objeto polissêmico, pode viabilizar o desenvolvimento de capacidades interpretativas dos indivíduos. Dessa forma, ao estabelecer a periodização como critério prioritário, o

mecanismo gerado é contrário à polissemia, uma vez que as características atribuídas a cada período tornam-se aspectos considerados centrais para os textos.

Além disso, há valores que também são marcas de obras tornadas canônicas que viram paradigmas para a consideração de outras obras. Na literatura brasileira, por exemplo, os ideais de exaltação nacional são exemplos desses valores. Segundo Antonio Candido (2014), o Romantismo exerceu forte contribuição na formação de uma literatura que tem como valores o nacionalismo e a concepção de unidade nacional. O crítico analisa que um dos ideais do Romantismo era o de “dotar o Brasil de uma literatura equivalente às europeias, que exprimisse de maneira adequada a sua realidade própria ou como então se dizia, uma ‘literatura nacional’” (CANDIDO, 2014, p.327).

Ao analisar a formação do cânone literário, o autor reflete ainda que o Romantismo tendia para a “sistematização histórica” tentando também:

(...) coroar os magros bosquejos iniciais com uma vista coerente e íntegra da nossa literatura passada. A sua longa e constante aspiração foi, com efeito, elaborar uma história literária que exprimisse a imagem da inteligência nacional na sequência do tempo – projeto quase coletivo que apenas Sílvio Romero pôde realizar satisfatoriamente, mas para o qual trabalharam gerações de críticos, eruditos e professores, reunindo textos, editando obras, pesquisando biografias, num esforço de meio século que tornou possível a sua *História da literatura brasileira*, no decênio de 1880 (CANDIDO, 2014, p.663).

É possível perceber que essa visão da literatura que enfatiza aspectos de classificação historiográfica advinda dos valores do Romantismo permanece até hoje. Assim como o aspecto da idealização que engloba autores em grupos sintéticos e harmônicos de suas épocas gera um ensino de literatura que destaca características relacionadas a uma visão positiva, mesmo em textos cujas reflexões suscitadas não sejam nem afirmativas, nem harmônicas.

É nesse contexto que textos literários com elementos de violência estão inseridos, e em que se percebe uma tendência de supressão de aspectos negativos, gerando uma artificialização empobrecedora das obras.

Vale ressaltar que, quando a palavra violência é mencionada neste trabalho, estamos entendendo-a numa ampla acepção. Mesmo sendo esse conceito parte integrante da história e cultura brasileira, estas também são compostas pelo recorrente apagamento das ocorrências de violência, bem como pela banalização com a qual é tratada em seus

mais diversos aspectos, o que dificulta uma percepção única do que seria violência. Para uma reflexão inicial, nos valem da proposição feita por Marilena Chauí:

Podemos dizer que, na cultura ocidental, a violência consiste no ato físico, psíquico, moral ou político, pelo qual um sujeito é tratado como coisa ou objeto. A violência é a brutalidade que transgride o humano dos humanos e que, usando a força, viola a subjetividade (pessoal, individual, social), reduzindo-a à condição de coisa. (CHAUÍ, 2006, p.23)

O ensino orientado pelos princípios dos Direitos Humanos tem como um de seus processos impedir a expansão de brutalidades que transgridam “o humano dos humanos”, como apresenta Marilena Chauí. Afinal, é no aprendizado que ocorrem as interações entre os indivíduos e o possível entendimento sobre alteridade, respeito e empatia, podendo-se ampliar a concepção “do outro” como um indivíduo que não pode ser objetificado.

Tratar de educação com viés humanizador, não é, no entanto, mascarar problemas sociais para a sustentação de um ideal harmonioso. Aliás, quando o ensino se abstém de explicitar as violências constitutivas da sociedade, gera-se um apagamento delas, amenizando-as. Nesse caso, a escola passa a ter também responsabilidade na manutenção de uma imagem ideal de sociedade e de como os alunos são educados para olhar a ela.

A ideia primordial de que a educação seja transformadora e capaz de gerar consciência crítica, para que a humanidade não repita os mesmos atos de barbárie do passado, nem sempre é lembrada, dando espaço para a manutenção e a permanência dos sistemas e das regras, tais como eles são constituídos. Em “Educação após Auschwitz”, Theodor Adorno traz à tona a noção de que “para a educação, a exigência que Auschwitz não se repita é primordial” (ADORNO, 1986, p.33). Assim, a falta de combate a determinados mecanismos, como os sistemas e as regras que possibilitam a manutenção das manifestações de violência, faz com que as grandes barbáries históricas possam ser repetidas.

Uma das formas apontadas pelo autor de afastar-se desse perigo é a tomada de consciência dos indivíduos. É através desse procedimento que se pode romper com a idealização de retórica desprovida de sentido e que funciona como amenizadora do impacto da realidade. A educação tem mecanismos que possibilitam esse processo. Como explicita ainda o autor: “devemos trabalhar contra essa inconsciência, devem os homens ser dissuadidos de, carentes de reflexão sobre si mesmos, atacarem os outros. A educação só teria pleno sentido como educação para a autorreflexão crítica” (ADORNO, 1986, p.35).

Ademais, no caso específico desta pesquisa, refletimos sobre o aspecto de que apagar as manifestações de violência é uma forma de negar os processos de barbárie, autoritarismo, exclusão, entre outros, os quais fizeram e fazem parte tanto da história cultural brasileira, como dessa literatura. O procedimento de desvanecer essa temática não é exclusivo do âmbito do ensino, afinal, a educação dialoga com a forma como a sociedade se estrutura. Sobre esse aspecto do apagamento e da rara escolha da violência como objeto de análise, Hannah Arendt propõe:

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. (Na última edição da Enciclopédia de Ciências Sociais, a “violência” nem sequer merece menção). Isto indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos (ARENDR, 1994, p. 16).

Como a autora expressa, há um amplo esforço de minimizar as ocorrências da violência, além de deslocar análises para outros aspectos que não dão visibilidade aos problemas estruturais da construção de uma sociedade, os quais envolvem a violência. Por isso, colocá-la em evidência, ou simplesmente tratá-la com a devida intensidade contida nos textos que possuem esse aspecto, é tomar posicionamento político de resistência e de não deixar que esse tema entre em esquecimento.

Ressalta-se também que além de o texto literário escolhido para análise indicar mais de um viés de violência, a temática da escravidão acentua uma vertente específica que é a da violência racial. Nesse sentido, vale destacar que o racismo presente na sociedade, historicamente marcado pelos ideais escravocratas e pelas diferenças sociais impostas à população negra, também é um importante problema a ser combatido pelo ensino.

Dessa forma, colaborar com uma educação inclusiva significa entender o respeito à diversidade, sem apagar as marcas individuais que levam a uma heterogeneidade da sociedade. Sobre esse ponto, a pesquisadora Nilma Lino Gomes propõe:

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemple o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação para além do seu

aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante de diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolas. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade. (GOMES, 2003, p. 74-75)

Assim, os grupos historicamente marginalizados por diferentes violências possuem demandas e necessidades específicas na reivindicação de seus direitos. Cabe à educação direcionada aos direitos humanos garantir valores como os da inclusão e da diversidade sem permitir que o passado histórico seja escamoteado.

Tendo em vista essas colocações, este trabalho busca apresentar análises de como abordagens do poema “O navio negreiro” são propostas em três coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, problematizando-as e buscando interpretar os motivos das escolhas feitas por elas através do entendimento de: qual conceituação de literatura esses livros propõem; quais são as bases teóricas que fundamentam os pressupostos indicados por eles e quais são as obrigações exigidas pelo edital que não permitem ou dificultam inovações ao modelo. Assim, buscamos a reflexão sobre os desdobramentos de um ensino de literatura brasileira que tem os livros didáticos como material de base fundamental.

## 1. O ensino de literatura e os livros didáticos

Na época, nossa principal preocupação era acabar com o racismo. Hoje, assistindo à ascensão da supremacia branca e ao crescente *apartheid* social e econômico que separa brancos e negros, ricos e pobres, homens e mulheres, juntei a luta pelo fim do racismo um compromisso com o fim do sexismo e da opressão sexista e com a erradicação dos sistemas de exploração de classe. Ciente de que vivemos numa cultura da dominação, me pergunto agora, como me perguntava há mais de vinte anos, quais valores e hábitos de ser refletem meu/nosso compromisso com a liberdade.

bell hooks. *Ensinando a transgredir*

### 1.1. PNLD: Algumas informações contextuais

O presente trabalho tem por base a análise de coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, programa criado como uma das iniciativas do Ministério da Educação (MEC) para direcionar os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) à compra de livros didáticos e à distribuição gratuita para as escolas públicas brasileiras, estabelecendo, assim, critérios para que as obras pudessem ser avaliadas e recomendadas ou não para a escolha dos docentes os quais indicam qual coleção deve ser adotada pela escola.

Em estudo sobre as políticas que envolveram a criação do PNLD e os desdobramentos históricos dele, o autor Antônio Augusto Gomes Batista, no livro *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*, realizado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, explicita que até a criação desse programa não havia comprometimento com a avaliação da qualidade dos materiais didáticos que eram comprados e distribuídos aos alunos, gerando problemas:

(...) estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vinham, reiteradamente, desde meados da década de 60, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas. Vinham mostrando, também, que esses livros, muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos. (BATISTA, 2001, pp.11-12)

Essas lacunas e incorreções tinham como agravantes as dificuldades, no período, para a circulação de livros e outros materiais de consulta, além de que os livros didáticos ofertados aos alunos constituíam uma das poucas formas acessíveis de registros

conceituais e de parametrização dos temas abordados em aula. Por isso houve a necessidade de melhorar a qualidade dessas obras.

Foi na década de 90 que tais parâmetros de avaliação dos livros didáticos foram sendo estabelecidos. Em 1996, com a análise das obras voltadas às séries iniciais do Ensino Fundamental (denominadas até então como 1ª a 4ª séries), foi lançado o Guia de Livros Didáticos, contendo pareceres de obras consideradas recomendadas para utilização e oferecendo aos professores indicações mais objetivas para uma escolha de um desses livros para o uso na sala de aula. As obras selecionadas pautavam-se em modelos de estruturação do trabalho pedagógico em que se caracterizavam como “um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra” (BATISTA, 2001, p.29).

Sobre esse aspecto, a ideia de condicionamento da ação docente é preocupante, pois é um dos desdobramentos perigosos do livro didático, uma vez que tornar os professores dependentes da abordagem indicada por esse material gera tolhimento de escolhas e de possibilidades metodológicas.

No caso da literatura, esse condicionamento pode gerar uma limitação para a escolha de quais textos literários são adotados em sala, uma vez que, sendo o livro didático o material majoritariamente utilizado, fica mais difícil para o professor dispor de outros suportes, pois tanto no ensino público como no privado os esforços econômicos para adoção dos livros didáticos normalmente limitam as possibilidades de aquisição de outros materiais como livros paradidáticos ou obras literárias integrais. Aliás, a inclusão de textos literários completos, seria ideal, uma vez que a fragmentação dos textos, realizada para a inclusão nos materiais didáticos, não permite que análises e interpretações completas possam ser realizadas de maneira efetiva.

Por outro lado, o caráter enciclopédico do livro didático tende a orientar o professor, servindo de base para a elaboração da aula. Por isso, a definição do material adequado a uma situação específica de aula é importante, pois indica a quais dos pressupostos oferecidos o professor se adequará. Isso ocorre porque os textos literários apresentados pelos livros, ainda que sejam apresentados de maneira fragmentada, aparecem permeados por um contexto. A sequência didática escolhida para estruturar o livro didático, na qual estão inseridos os trechos literários — seja no capítulo em que estão contemplados, seja no contexto histórico no qual estão inseridos —, norteia a abordagem que será dada aos textos e às aulas de literatura. Consequentemente, há um

potencial enviesamento por parte do professor, que tende a ficar limitado a um recorte, na maioria das vezes tradicional que é preestabelecido tanto pelos critérios estabelecidos pelo edital como pelo formato utilizado pelas editoras.

Em razão disso, quando os livros didáticos são formalmente muito parecidos como os que são aprovados pelo PNLD, há pouca variação dessa organização dos conteúdos abordados, fazendo com que a diversidade de contextos educacionais fique prejudicada. Isso porque, em um país de extensa proporção territorial como o Brasil, há muitas diferenças regionais, culturais, sociais, entre outras, que não são contempladas e, por isso, seria mais interessante a oferta de materiais didáticos diversos e com possibilidades de pressupostos diferentes entre si. No entanto, o edital do Programa é um dos empecilhos para que isso ocorra.

## **1.2. O edital para o PNLD 2018**

A leitura das obrigatoriedades exigidas pelo *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas do Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018*<sup>2</sup> permite entender alguns aspectos que são recorrentes nas coleções aprovadas, além de possibilitar a reflexão sobre o que se espera oficialmente desses materiais.

Esse documento de 75 páginas apresenta informações e descrições das características exigidas para a inscrição das obras didáticas concorrentes na seleção, com determinações específicas para os autores, incluindo os formatos de envio e os critérios para a aquisição das obras aprovadas. Nessas normas estruturais, estão detalhes até mesmo sobre a indicação de quais informações devem estar apresentadas em cada capa do livro, especificando, por exemplo, em alguns casos, a impossibilidade ou não de conter imagens ou ilustrações. Com isso, verifica-se a imposição de um formato muito específico para que as obras possam ser aprovadas, gerando dificuldades para que haja a possibilidade de diversidade de materiais.

Uma das determinações para o componente curricular de Língua Portuguesa, por exemplo, é o limite de 360 páginas para o livro do estudante e 460 para o manual do

---

<sup>2</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Edital de Convocação 04/15 – CGPLI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Secretaria de Educação Básica: 2015. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=10516:edital-consolidado-3a-alteracao-pnld-2018>>. Acesso: dezembro/2019.

professor. Na prática, essa indicação resultou, para os livros aprovados, em um formato que os deixou muito similares entre si: uma coleção didática formada por três livros, em que o manual do professor fica no final de cada edição.

Outro aspecto de caráter eliminatório para a avaliação é: “as obras didáticas deverão incluir referências e interfaces pedagógicas entre áreas afins e também a outras áreas do conhecimento, bem como conduzir os estudantes às atividades de experimentação e situações reais para a consolidação da aprendizagem” (BRASIL, 2017, p.2). No caso das obras de Língua Portuguesa, essa interface com áreas afins ocorre com as outras ciências humanas, como História, Filosofia, Sociologia e Artes, e a condução a situações reais tem bastantes elementos ligados à comparação com notícias e outros textos jornalísticos.

No entanto, pensando sobre essa premissa voltada aos materiais de ensino de literatura, pode-se dizer que há um predomínio na ênfase dada à referencialidade do texto literário, uma vez que é esperado que os alunos estabeleçam relação dos conteúdos com situações da realidade histórica, como o edital requer. Tal expectativa é problemática, pois a função referencial não é uma prioridade do texto literário, dado o caráter ficcional dessa produção. Para exemplificar, pode-se propor uma comparação com o ensino de gramática. Se for solicitado ao aluno que pesquise um exemplo prático de utilização de “voz passiva”, ele pode buscar por uma notícia de jornal que demonstre esse conteúdo conceitual. No caso da literatura, um exemplo similar só seria possível se o aluno primeiro interpretasse o texto literário, para depois fazer comparação com situações reais. Por exemplo, após a leitura e interpretação do poema “O navio negreiro”, de Castro Alves, poderiam ser solicitadas atividades que perguntassem sobre a ocorrência histórica de exemplos reais de tráfico de escravos por embarcações. Essa comparação, no entanto, não seria uma aplicação ou experimentação prática da literatura, como o edital exige, mas sim um desdobramento propiciado pela interpretação crítica.

Além disso, nota-se a preocupação em atribuir ao ensino funções pragmáticas. Há um pressuposto de que o conhecimento precisa ser validado pela sua aplicabilidade ou verificação real. Para exemplificar esse aspecto, no caso da literatura, a pesquisadora Marisa Lajolo (1982) explica que há “dois caminhos ao longo dos quais se entrelaçam as disciplinas de Literatura e Educação: a educação pela literatura e a educação para a literatura” (LAJOLO, 1982, p.15). Quando a educação se faz pela literatura, esta é instrumento pedagógico para reforçar os valores que a escola já construiu e, assim, a especificidade do texto literário se esvai, pois a finalidade é mais importante do que o

estudo do próprio objeto. No entanto, quando a literatura é objeto e o ensino volta-se para ela, a escola passa a ser concebida como um espaço indicado para a formação de sujeitos que podem ser leitores literários, estudando os textos com as peculiaridades da linguagem e de cada obra.

A autora explicita ainda que tradicionalmente a escola tende a enfatizar a literatura no primeiro tipo de relação. Dessa forma, além de descaracterizar a importância da ciência por si mesma, também há nessa concepção uma falsa ideia de realidade como algo fechado, sem reconhecer que há ideologias e disputa nos discursos sobre os valores e os acontecimentos transmitidos.

Dessa perspectiva surgem problemas como os enfrentados atualmente, quando dizem respeito a conceitos que se querem tirar dos livros didáticos. Exemplo disso é a Ditadura Militar brasileira, que aparece como debate para ser retirada dos livros de história<sup>3</sup>. Nesse caso, o apagamento de um determinado contexto histórico e social tem por objetivo defender valores específicos, excluindo outros pontos de vista e limitando a possibilidade de um diálogo crítico acerca dos fatos.

Retomando o texto do edital, outro aspecto a observar pode ser encontrado na seção intitulada “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio”, na qual há a descrição das finalidades dessa etapa do ensino, indicadas pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela é encontrada uma ênfase na posição de que essa fase da vida escolar deveria ser voltada para formação de sujeitos autônomos e críticos. Essa autonomia também é um aspecto destacado no edital, pois é exigido que a obra didática tenha em vista o uso em grupo, de modo colaborativo, em sala de aula e, também, individual.

Ao abordar o aspecto da formação autônoma, entende-se que o esperado seja que o aluno saia do Ensino Médio com capacidade de analisar criticamente textos diversos, sabendo articular o conhecimento da Língua Portuguesa com outras áreas. Para que isso seja incentivado, as obras precisam propor percursos didáticos que, no caso do ensino de

---

<sup>3</sup> Algumas notícias sobre esse assunto foram veiculadas quando o atual presidente, Jair Bolsonaro, estimulou a celebração ao golpe militar de 1964, em março deste ano. O então Ministro da educação, Ricardo Vélez, posicionou sua pretensão de revisar os livros didáticos sobre a temática. Em uma das notícias veiculadas sobre o assunto é possível observar o argumento do ministro: “Para o ministro, não houve regime militar no país. ‘O que ocorreu em 31 de março de 1964 não foi um golpe, mas uma decisão soberana da sociedade brasileira [...]. O regime de 21 anos que sucedeu não foi uma ditadura, mas um regime democrático de força, porque era necessário naquele momento’, disse ao jornal. **G1**. Ministro da Educação diz que pretende revisar livros didáticos sobre o golpe de 1964 e a ditadura militar. 04.04.2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/04/ministro-da-educacao-diz-que-pretende-revisar-livros-didaticos-sobre-o-golpe-de-1964-e-a-ditadura-militar.ghtml>>. Acesso em: julho/2019.

literatura, apresentem os textos literários de modo que possam ser feitas leituras aprofundadas, considerando a polissemia de discursos que os envolvem. No entanto, como demonstraremos com as análises de trechos das coleções selecionadas, percebe-se que, na maioria dos casos, esses materiais propõem atividades as quais apenas reforçam os pressupostos que eles mesmos apresentam, como as exemplificações a respeito das características gerais de cada período literário. Nesse sentido, apesar de o aluno poder desenvolver uma autonomia em relação ao seu estudo individual, fica dificultada a percepção crítica sobre o próprio objeto de estudo.

Em outra passagem do edital, encontra-se a caracterização do estudante de Ensino Médio com ênfase no tema da juventude:

“Reconhecendo seu pertencimento à juventude, com exceção dos adultos de cursos como os de EJA, o estudante do ensino médio é um ator social suscetível a um discurso mercadológico e publicitário específico, configurando-se assim, como um ‘segmento’ do mercado e como um destinatário particular da indústria cultural. Além disso, possui o reconhecimento social de ‘sujeito em formação’ e, ao mesmo tempo, imbuído das projeções sociais diferentes ao ‘futuro do País’, o que lhe confere, privilegiadamente, o caráter de estudante, ainda que muitos desses jovens sejam também trabalhadores. Por outro lado, essa *condição juvenil*, (SIC) o faz protagonizar cenas sociais significativas e relevantes para a vida social, cultural, política e econômica do País, por meio de movimentos estudantis, movimentos culturais e reivindicações próprias. (BRASIL, 2017, p.30)

Nesse fragmento, é expressa uma percepção de que a escola, representante de uma cultura predominantemente letrada que é legitimada socialmente, abriga o jovem, mas não dá conta da multiplicidade das culturas juvenis, pois é a “condição juvenil” do estudante que o faz vivenciar situações que estão fora do ambiente estudantil. Apesar de o texto do edital se preocupar com essa “cultura dos jovens” – as palavras “jovens” e o termo “culturas juvenis”, por exemplo, aparecem mais de uma dezena de vezes –, não é exato qual será o espaço que ela terá no contexto escolar. A possibilidade mais objetiva é de que o jovem descrito é o que está passando pela adolescência e, então, consideram-se as transformações físicas e psicológicas dessa fase da vida.

Constatando-se que o edital indica o jovem como o aluno para o qual a produção dos livros didáticos está destinada, surgem alguns questionamentos como: sendo o livro didático um material de ampla circulação, quais seriam os impactos para os discentes que não estiverem nesse perfil? Haveria mudanças na interlocução pelos livros e os estudantes das obras caso o perfil considerado fosse outro? O edital considera que as obras produzidas serão destinadas a alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que já

indica um perfil diferente, pois são alunos acima de 18 anos, sendo que na maioria das vezes já dependem da inserção no mercado de trabalho para concluírem os estudos. Para esses alunos, nem sempre o termo “juventude” é o mais adequado.

Além disso, essas descrições ajudam a entender melhor os vários recursos utilizados pelos livros, como os “boxes”, a interação com indicação de músicas, filmes e referências digitais, como sites, por apresentarem um aparato mais próximo do ideário comumente atribuído aos jovens.

Esses alunos da educação básica são objetos de indicadores de avaliação, uma vez que a conclusão do Ensino Médio costuma ser marcada por avaliações medidas por provas com uma finalidade específica, como o Exame Nacional do Ensino Médio e também o vestibular, que, ao funcionarem como mecanismos de seleção de quem seguirá os estudos no ensino superior, estabelece a verificação de determinados conhecimentos que são utilizados como critério de avaliação distintiva da qualidade do rendimento na aprendizagem junto ao ensino público e do privado, por exemplo, e por isso, a generalização do grupo de estudantes abre espaço à criação de estereótipos para a elaboração dessas avaliações e dos materiais didáticos, mas dificulta a produção de outros aspectos que considerem a diversidade de pessoas que serão envolvidas por essas obras.

O edital aborda oito tópicos que devem ser promovidos pelas obras. São eles: a imagem positiva da mulher; a temática de gênero e o combate à homofobia e à transfobia; a superação de toda forma de violência; a educação em direitos humanos; o respeito à valorização da diversidade; a imagem positiva de afrodescendentes e dos povos do campo; a imagem positiva da cultura e da história afro-brasileira e os povos indígenas brasileiros; a temática étnico-racial, do preconceito e da discriminação racial (BRASIL, 2017, p.32). Desse modo, aspectos relacionados aos direitos humanos e ao combate a violências em seus mais variados aspectos estão contemplados pelas exigências para aprovação dos livros.

Contudo, a determinação tão inflexível de um modelo de obra didática que deve respeitar número de páginas e formatos delimitados previamente resulta em formulações padronizadas a respeito dos aspectos indicados como prioritários.

As temáticas para a valorização da diversidade e dos direitos humanos, em afirmações ou textos extras que indiquem a importância desses assuntos, sendo ainda poucos os exemplos que consigam fazer dos valores afirmativos aos direitos humanos parte constitutiva das narrativas centrais que encadeiam os conteúdos das coleções, ou seja, o fio condutor que estabelece as ligações entre as partes, direcionando os conteúdos

pragmáticos para a ideia de formação humana. Assim, na maioria das vezes, os conteúdos relacionados a essas temáticas estão em textos laterais, ocupando um espaço periférico nos livros. Na apresentação dos conteúdos, há poucos exemplos de relações estabelecidas entre a literatura e as temáticas relacionadas à promoção dos Direitos Humanos.

Um exemplo específico de livros didáticos sobre a literatura é o de que todas as coleções adotam a classificação historicista, abordando os textos literários de acordo com as características do período ao qual pertencem. Esse fio condutor, embora hegemônico, não precisaria ser o único modo de apresentar a literatura aos estudantes, mas não há classificação fundamentada com outras abordagens nas obras aprovadas.

A reflexão sobre o contexto de produção desses materiais pode indicar um problema, no que concerne o estudo de literatura, que é justamente a falta de diversidade de materiais. Apesar de o PNLD lançar-se como um programa que possibilita ao professor ter opções de escolha entre as obras previamente aprovadas, na verdade essa escolha fica restrita a um formato muito específico, delimitado pelo edital, gerando obras com estruturas muito semelhantes.

Segundo Batista (2001), nos primeiros anos de efetivação do PNLD, os livros escolhidos pelos professores eram os classificados como “não recomendados”:

No campo escolar, observam-se também impactos positivos. Os dados mostram que, inicialmente, as escolhas dos professores recaíram, predominantemente, sobre livros menos qualificados pela avaliação. Progressivamente, contudo, os mais bem qualificados passaram a ser mais solicitados pelos docentes. É o que demonstram os gráficos a seguir. No que diz respeito aos livros de 1a a 4a séries, no PNLD/97, as obras classificadas como *não-recomendadas* constituíram cerca de 72% do total de livros escolhidos. Esse total reduziu-se expressivamente no PNLD/98, constituindo aproximadamente 41% desse total; os recomendados {*com distinção, simplesmente recomendados ou com ressalvas*} passaram, conseqüentemente, a representar 59% desse mesmo total (no PNLD/97, representaram apenas 28%). (BATISTA, 2001, p.20)

Na análise, o autor avalia essa mudança como positiva por indicar que os programas tiveram um caráter qualitativo, uma vez que, no decorrer dos anos, as obras mais bem avaliadas passaram a ser solicitadas pelas escolas. No entanto, um aspecto importante é que, a partir do PNLD/99, houve a eliminação da categoria de livros não recomendados, ou seja, “constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica” (BATISTA, 2001, p. 14). A

diversidade de formatos dos livros apresentados nos primeiros anos de efetivação do PNLD era maior por não seguirem parâmetros predeterminados, mas com a consolidação do programa essa multiplicidade foi reduzida.

Esse fator foi responsável por homogeneizar as obras didáticas, conferindo-lhes aspectos muito semelhantes. Entretanto, apesar dessas amplas conformidades entre as obras que seguem tais critérios, cada uma delas constrói uma narrativa de conteúdos indicando pressupostos que, se analisados em especificidade, indicam parâmetros distintos para as escolhas realizadas nas obras em relação, por exemplo, a quais textos literários são destacados, quais aspectos deles são abordados, e as demais orientações para a organização do livro.

Nesse sentido, a forma como cada um desses materiais didáticos apresenta conceituações sobre a literatura, indica visões diferentes nas três coleções analisadas. Dessa forma, apesar de haver escolhas muito próximas de textos literários apresentados, como exemplifica a recorrência de “O navio negreiro”, de Castro Alves, há diferenças entre as abordagens. Essas podem ser entendidas pelo viés de quais perspectivas as obras indicam para a explicação sobre o que é literatura.

### **1.3. Considerações sobre a escolha e a análise das coleções didáticas adotadas**

Como critério de seleção das coleções didáticas para análise neste trabalho, foram utilizados os parâmetros adotados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2018), por considerar a relevância desse documento, que tem grande impacto na distribuição dos livros didáticos, sobretudo para as escolas públicas do país.

Na disciplina de língua portuguesa, 11 obras foram selecionadas pelo PNLD 2018. No geral, elas possuem características similares na maneira de organização: todas são coleções que englobam três livros, sendo cada volume destinado a uma das séries do Ensino Médio; além disso, abordam conteúdos gramaticais, literários e de produção escrita, considerando conteúdos programáticos propostos pelo Ministério da Educação e Cultura em cada série.

Apesar das semelhanças, as especificidades de cada obra são muitas. Para a escolha do *corpus* deste trabalho foram consideradas as resenhas disponibilizadas pelo Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018, por meio das quais foi possível identificar proximidades entre obras que têm aspectos

semelhantes destacados. Levando em conta alguns dos critérios descritos como particularidades, inovações ou distinções de cada coleção, foi possível dividir as 11 obras em três grupos principais pelos pontos salientados nas resenhas. Dessa forma, seguindo as avaliações fornecidas pelo Guia, há coleções cujo destaque foi dado aos elementos de conhecimentos linguísticos, como os livros *Esferas das Linguagens* (2016); *Português: Língua e cultura* (2016); *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação* (2016). Outras coleções foram descritas pelo Guia com ênfase para a formação do leitor, como os livros *Novas Palavras* (2016); *Português: trilhas e tramas* (2016); *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* (2016); *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016). Por fim, de acordo com as resenhas, há coleções em que o realce foi dado para a interdisciplinaridade ou a relação da literatura com outras artes, como nos livros *Ser protagonista – língua portuguesa* (2016); *Veredas da Palavra* (2016); *Vivá – língua portuguesa* (2016).

Para finalidade de delimitação da pesquisa, levando em conta também o tempo de realização de trabalho, optamos por escolher três coleções didáticas para estudo. Assim, a seleção foi concentrada em coleções cuja ênfase esteja na formação de leitores, bem como na relação da literatura com outras artes. A escolha específica dos livros ocorreu pelas resenhas do Guia do PNLD 2018. O livro *Novas Palavras*, por exemplo, destacou-se por chamar a atenção no:

(...) primeiro volume que se mostra inovador ao trazer uma visão mais geral da língua e literatura, oportunizando ao estudante associar uma variedade significativa de textos que, de maneira interligada, tratam as relações entre o antigo e o novo, o que certamente colabora para a ampliação do olhar crítico do estudante (BRASIL, 2017, p.53).

A coleção *Veredas da Palavra* recebeu o destaque na descrição que indica a preocupação em relacionar literatura e outras artes:

A Literatura, a Arte e a relação entre Artes é o ponto central na abordagem proposta neste material didático. O grande número de textos imagéticos propostos para leitura e interpretação – fotos, cartazes, pinturas, ao lado de tiras e quadrinhos – garante articulação entre diferentes produções culturais sobre temas específicos ou de determinada época, ou estilo, etc. (BRASIL, 2017, p.48)

A escolha da obra *Português: trilhas e tramas*, a qual também recebeu destaque para a formação de leitores, ocorreu pelo fato de que essa é uma das poucas obras compostas por autoras cuja formação acadêmica não está centrada em São Paulo, mas

sim em Minas Gerais. Além dessa coleção, há apenas outra, *Português: Língua e Cultura*, cujo autor Carlos Alberto Faraco tem parte da formação concluída no Paraná, além de ser professor da Universidade Federal do Paraná. Essa coleção, no entanto, tem, como citado, um destaque atribuído a aspectos voltados para fatores linguísticos. Todos os outros livros são compostos por autores formados em Universidades do Estado de São Paulo, e quando há descrições de atuações desses autores como professores, tal atuação também ocorre nesse Estado.

Ressalta-se esse aspecto pelo fato de que as coleções escolhidas pelo PNLD são utilizadas em abrangência nacional e seria válido, portanto, apresentar uma diversidade maior vinda de autores de diferentes regiões, conseqüentemente, trazendo diferentes pontos de vista culturais acerca de um mesmo tema. Essa hipótese é reforçada pelos comentários na resenha do Guia de Livros do PNLD 2018, em mais de uma coleção, ressaltando a pouca diversidade regional dos textos apresentados, ou a centralidade dada a “temas e tratamentos predominantemente urbanos, vinculados ao centro-sul, em detrimento do Norte, do Nordeste e Sul do país.” (BRASIL, 2017, p.71).

Assim, as três coleções escolhidas para a análise neste trabalho foram: *Português: trilhas e tramas* (2016), das autoras Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling; *Novas Palavras* (2016), de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio; e *Veredas da palavra* (2016), de Roberta Hernandez e Vima Lia Martin.

Além das especificidades de cada obra, também vale ressaltar a materialidade do objeto escolhido para esta pesquisa, pois o objetivo é refletir sobre o ensino de literatura. Um livro didático tem limitações que lhe são intrínsecas: ele é um objeto com espaço de comunicação pré-delimitado e, por isso, tem como fundamentos as escolhas de produção por parte do mercado editorial, que são também determinadas pelas necessidades vindas de outros fatores externos, como as exigências do próprio edital do PNLD, as obrigatoriedade propostas pelos vestibulares, e outras determinações de linhas editoriais. Ele também não tem como prever todas as possibilidades de interação que uma situação comunicativa de sala de aula estabelece, assim como o fato de ele ser um material de apoio. No entanto, justamente por ser um material de apoio, o livro didático tem um papel muito relevante, no sentido de direcionar um encadeamento coerente para o conteúdo que está sendo apresentado, guiando não só o professor como também o aluno no processo de ensino/aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

#### **1.4.A conceituação de Literatura nas obras selecionadas**

Como foi mencionado anteriormente, as três coleções didáticas possuem formatos muito parecidos: são compostas por três livros, sendo destinados individualmente a uma série do Ensino Médio e contendo, ao final de cada, o manual do professor com explicações e referências específicas aos docentes. Na seção de Literatura, o primeiro livro de cada coleção apresenta aspectos sobre a linguagem literária.

##### **1.4.1. A definição de literatura em *Português Trilhas e Tramas***

O primeiro livro dessa coleção tem início com os conceitos dos termos: linguagem, comunicação, signos, língua, funções da linguagem, linguagem figurada, intertextualidade, gênero e tipos textuais. É apenas no segundo capítulo que as reflexões sobre literatura aparecem. Nesse capítulo, apresenta-se a notícia “Correios lançam campanha para evitar ataques de cães a carteiros”, do jornal Folha de São Paulo, a crônica “Repelindo o carteiro”, de Moacyr Scliar e um texto apresentado como artigo expositivo chamado “Literatura: leitores e leitura”, da autora Marisa Lajolo. Em seguida, há alguns exercícios com perguntas sobre os objetivos dos textos, as expressões de cada um e alguns recursos sintáticos e semânticos. Então, através de um quadro denominado “Panorama”, o livro apresenta uma breve explicação diferenciando os conceitos de texto literário e não literário.

Como não há uma conceituação específica a respeito do que é um texto literário no próprio livro, a inclusão do artigo de Marisa Lajolo indica um norteamto para esse aspecto e os fragmentos do artigo que estão nesse material didático indicam justamente questionamentos da autora a respeito do que é literatura, corroborando a ideia de não limitar o texto literário a definições estreitas e padronizadas. Há, por exemplo, nesse texto, o levantamento de hipóteses sobre se a literatura deve ser considerada apenas para a produção de textos escritos, e sobre quais seriam as diferenças entre textos *best-sellers* e outros com maior prestígio acadêmico, sugerindo a reflexão de que: “(...) tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura (...)” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016 p. 92 apud LAJOLO, 2001, pp.12-16, 2001). Assim, o texto crítico escolhido não aponta definições ou indicações sobre qual conceituação de literatura está sendo considerada para as literaturas abordadas na coleção ou quais são os

parâmetros para o trabalho com os textos literários. Entretanto, os pontos colocados pela autora não deixam explícito que o tema dá margem a diversas interpretações.

Em seguida, para uma diferenciação entre texto literário e texto não literário, o livro destaca que nem sempre há uma fronteira clara para a delimitação desses dois tipos de textos, mas que “a distinção pode ser facilitada pela observação de fatores como o objetivo do texto, o papel social do autor/locutor e o suporte do texto” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p. 94), indicando assim uma percepção de que são aspectos externos aos textos são os elementos que ajudam a especificá-los.

Após esse trecho, ocorre um exercício constituído pela prova do Enem 2009. Nele há um fragmento de um texto literário e um fragmento de um texto crítico, pedindo para que o aluno estabeleça uma relação entre os dois. Dessa forma, esse capítulo do livro acaba apresentando sugestões de atividades complementares, com as demais orientações no manual do professor, as quais, para este capítulo, priorizam exercícios principalmente sobre gêneros textuais.

A seção destinada ao professor, denominada “Assessoria pedagógica”, é dividida nas seguintes partes: concepção de ensino-aprendizagem da língua, concepção de avaliação, proposta do trabalho integrado com diferentes áreas do conhecimento, estrutura e organização da coleção, textos de apoio pedagógico, *sites* para consulta e pesquisa, e parte específica.

Na concepção de ensino-aprendizagem, enfatizam-se ideias da teoria do discurso, incluindo referências a autores como Bakhtin e citações, por exemplo, da autora Ingedore Koch. Interessante destacar que neste momento de explicitação de concepção de literatura para os professores, os conceitos enfatizados são advindos da área de “Teorias do Discurso”, os quais destacam o princípio de que os textos estabelecem relações com outros textos e os significados são construídos pela consideração dos contextos e pela interação entre os participantes da situação de enunciação. Também há a sugestão de que o trabalho com o texto literário ocorra em etapas (pré-leitura, leitura oral, leitura silenciosa, leitura investigativa, pós-leitura) e valorizando-se o estabelecimento de relações entre a literatura e outras artes, como o cinema e as artes plásticas. Há apenas uma passagem em que é utilizado um fragmento do livro *Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas*, de Aguiar e Bordini (1993), uma referência da área de teoria literária.

Dessa forma, nota-se que essa coleção didática opta por não apresentar detalhadamente as bases teóricas e as visões de literatura que a coleção tem como

referência, com exceção desses poucos autores citados. Embora o livro aproxime a literatura de uma concepção mais abrangente de arte, percebe-se a menção a autores mais voltados para as acepções linguísticas.

#### **1.4.2. A definição de Literatura em *Novas palavras***

A primeira conceituação de literatura estabelecida na coleção, presente no capítulo 1 do livro inicial da série, apresenta uma ligação entre arte e literatura: “Literatura é a arte que utiliza a palavra como matéria-prima de suas criações” (AMARAL et al., 2016, p.16). Após essa definição o livro apresenta o poema metalinguístico intitulado “Poética”, do autor Cassiano Ricardo, como forma de ilustrar a ideia de que o texto literário é diferente dos textos produzidos cotidianamente e de que os textos literários possuam um valor estético de uma obra de arte.

No segundo capítulo, “Literatura e realidade: representação e invenção”, estabelece-se um distanciamento entre ficção e realidade, em que a literatura representaria uma imitação desta ou uma construção que, apesar de ter os fatos reais como referentes, é produto de uma criação realizada pelo autor. Também há a preocupação em ressaltar que, para a literatura, a forma, ou seja, a maneira como o texto construído, importa tanto quanto os temas que neles são desenvolvidos.

A organização do compêndio destinado ao professor, no fim do livro, ocorre com a proposição das seguintes partes: apresentação geral, estrutura geral da coleção, literatura, gramática, leitura e produção de textos, sugestões interdisciplinares e orientações específicas. Nessa parte, apresenta-se a ideia de que a preocupação do professor de literatura deve ser com a formação do leitor literário e de que “o ensino de literatura não pode ser reduzido ao da história literária” (AMARAL et al., 2016, p.357). Como pressuposto teórico, são transcritos fragmentos do texto “Literatura para todos” da autora Leyla Perrone-Moisés.

Nos excertos desse artigo, há a indicação de uma preocupação em legitimar a pertinência de textos literários canônicos, independentemente do contexto social dos alunos. A premissa para essa preocupação seria a ideia de que alunos de escolas públicas ou classes economicamente menos favorecidas poderiam considerar a literatura como uma manifestação estética elitista (AMARAL et al., 2016) e apresentando essa seleção de textos considerados eruditos, as escolas teriam um papel de democratizar o acesso às

referências pouco conhecidas de uma camada da população. O argumento desse fragmento do artigo ressalta a importância da literatura justamente por ela ser complexa e necessitar de uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude.

A utilização desse texto teórico, como apresentação da parte do livro de literatura destinada ao professor, com ênfase na ideia de que o cânone deve ser oferecido de forma a torná-lo popularizado, expressa uma justificativa para as escolhas da própria coleção, uma vez que os autores priorizam textos canônicos. Um dos fragmentos que reforçam essa hipótese, também presente no livro do professor, é:

“Desde a primeira edição desta obra, o trabalho desenvolvido em Literatura busca um equilíbrio entre o ensino tradicional de história literária e o estudo interno de literatura, elegendo as obras que constituem o cânone selecionado pela tradição e dando a ênfase ao trabalho com o texto: o centro inequívoco da preparação das aulas do(a) professor(a). Isso posto, passemos à descrição de como realizamos nossa proposta”. (AMARAL et al., 2016, p.358)

Considerando que os critérios de valor para arte ou literatura fazem parte de um campo em disputa no qual o ensino também está inserido é possível situar o cânone literário na posição de notoriedade que lhe é conferido explicitando os critérios que legitimam a permanência desses textos em uma situação de destaque. Para a concepção adotada por essa pesquisa, isso não significa, entretanto, assumir que os textos considerados canônicos não sejam de fato importantes ou que não mereçam ênfases.

A adoção do cânone em si não é um problema, pois os critérios que tornam esses textos destacáveis muitas vezes são fundamentados de interpretações que são realizadas por historiadores da literatura que analisam detalhadamente aspectos diversos das obras. No entanto, a falta de variedade no repertório do que é ensinado e a reiteração apenas das leituras canônicas são pontos questionáveis, pois restringem a difusão de novos textos literários e limitam o entendimento das obras. Isso porque, o caráter polissêmico da literatura possibilita mais de uma interpretação, baseadas em diversos aspectos.

Essa variedade reduzida dificulta a entrada de outros textos literários no contexto educacional, assim como reforça recorrentemente o cânone, por ser um mecanismo que, com o passar do tempo, acaba conferindo aos textos características que são reforçadas pelos contextos históricos e pelo agrupamento de textos semelhantes escritos num mesmo período, sem que o texto seja analisado com a seriedade necessária. Um exemplo seria Machado de Assis, que é referido como um grande autor da literatura brasileira por materiais de ensino. Com isso, a reiteração que também ocorre de análises e interpretações

das obras, tidas como referenciais para sua compreensão acaba fazendo com que o texto vire exemplo de algum aspecto ao qual é atribuído e perde-se a polissemia. “O navio negreiro”, de Castro Alves, por exemplo, é indicado como exemplo da “poesia condoreira”, sem que as imagens e temáticas do próprio poema sejam elaboradas.

O livro apresenta sugestões de procedimentos para a atividade de ler, divididas em três momentos de leitura: antes, durante e depois. Essas estratégias são baseadas em delimitações de objetivos claros que perpassam os três momentos com uma preocupação de contextualizar o texto literário para o aluno e criar um contexto que minimize o aspecto considerado coercitivo da estrutura escolar, já que os alunos não escolhem os textos que lerão nem as práticas às quais estarão submetidos.

Assim, pode-se perceber que esta coleção demonstra uma preocupação com a formação de leitor literário, com ênfase aos escritores canônicos e na apresentação de estratégias de contextualização e valorização dos momentos de leitura.

#### **1.4.3. A definição de literatura em Veredas da Palavra**

O primeiro livro da coleção do aluno começa conceituando a arte de maneira geral, indicando referências como a obra *História da arte*, de Ernest Gombrich e *De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros*, de Ana Lúcia Souza e outros. O livro aponta a dificuldade de chegar a um conceito único de arte, mas indica que ela exerce funções centrais como “possibilitar ao ser humano vivenciar experiências e emoções” (HERNANDES; MARTIN, 2016, p.13).

A conceituação de literatura aparece nas páginas seguintes, também pautada pela reflexão das autoras sobre dois trechos teóricos: “A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são gêneros, e como os quais ela toma corpo e nova realidade (...)” (COUTINHO, 1976, pp.9-10 apud HERNANDES; MARTIN, 2016 p.5) e “(...) A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (...)” (FREIRE,1989, p.9 apud HERNANDES; MARTIN, 2016, p.15 apud).

Dessa forma, a concepção de literatura apresentada está ligada à ideia de leitura do mundo, ou seja, assim como apresenta o autor Paulo Freire, a leitura favorece a criação de relações entre o leitor, o contexto, os pontos de vista desse leitor e as intencionalidades

do autor. O ato de ler produz sentido justamente quando relacionam esses diversos elementos que fazem parte do universo do leitor.

O livro também aborda o destaque dado à polissemia da literatura:

De modo geral, todo texto oferece ao leitor possibilidades interpretativas, em maior ou menor grau. Isso significa dizer que há categorias de textos que, pela própria natureza, não oferecem ao leitor um leque muito variado de interpretações (como textos de caráter jornalístico, científico ou acadêmico). Já outros textos (como os ficcionais) exigem do leitor o preenchimento de espaços a serem completados no ato da leitura, de maneira a interpretar as pistas que são deixadas (intencionalmente ou não) pelo autor. (HERNANDES; MARTIN, 2016, p.16)

Assim, a distinção entre texto não literário e literário, neste livro, é feita com um destaque às possibilidades interpretativas que a literatura oferece. Nas páginas seguintes, o livro apresenta a conceituação dos gêneros literários épico, lírico e dramático. Na sequência, encontram-se exercícios a respeito do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector e, depois, uma contextualização sobre literatura e sociedade. O manual do professor é dividido em três partes: “Concepção de ensino de língua portuguesa”; “Estrutura da coleção” e “orientações, sugestões didáticas e de leitura”.

O livro expõe um interesse em registrar os pressupostos teóricos que deram suporte às bases estabelecidas pelo livro. Em relação à explicitação sobre a leitura literária, o livro aborda a importância de o professor mediar leituras já conhecidas dos alunos além de oferecer os textos esperados para o contexto da educação formal, mas indica a importância do papel formativo e de desvelamento da realidade objetiva, exercido pela literatura:

vale lembrar que a leitura literária cumpre duas funções principais em nossas vidas – a de contribuir para a formação de nossa personalidade, em uma dimensão mais subjetiva, e a de propiciar o desmascaramento de uma realidade, em uma dimensão mais objetiva. Essas dimensões podem potencializar-se, no contexto escolar, com a presença do educador de Língua Portuguesa e sua atuação como educador dialógico. Mediante o exercício da reflexão e da ação, orientadas a uma ética que visa ao bem-estar coletivo, parece imprescindível a condução do diálogo sobre diferentes perspectivas de leitura, que podem favorecer aos alunos tanto a aquisição de confiança e autoestima como a problematização de valores e a construção de possibilidades de transformação social. (HERNANDES; MARTIN, 2016, p.349)

Nota-se também uma preocupação com a formação ética do aluno:

A formação do chamado leitor literário deve contribuir efetivamente para a ampliação da autonomia intelectual e da perspectiva crítica dos alunos. Por

isso, uma atitude interativa e questionadora diante do texto literário, capaz de levar ao conhecimento e à transformação, orienta a proposta de ensino e de aprendizagem das literaturas de língua portuguesa desta coleção. Essa proposta está apoiada fundamentalmente em dois pressupostos: a comparação e a prospecção. (HERNANDES; MARTIN, 2016, p. 349)

O pressuposto da comparação refere-se não apenas ao confronto entre os textos, mas também à consideração das diferentes literaturas de língua portuguesa, sem hierarquização do eixo normalmente referenciado como principal, que são os textos construídos no Brasil e em Portugal. Essa coleção apresenta um esforço em disponibilizar diversos textos literários de literaturas africanas de língua portuguesa, pautando-se na promulgação da Lei n. 11.645/08 que tornou obrigatória a inclusão de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena na educação básica.

Essa coleção apresenta, tanto no livro do aluno como no do professor, referências bibliográficas e justificativas complementares para fundamentar a percepção de literatura defendida pelas autoras, mantendo coerência entre os pressupostos teóricos expostos e a abordagem realizada.

### **1.5. Observações sobre as três coleções**

A respeito das três coleções didáticas, é possível notar que há alguns pontos em comum entre as definições de literatura realizadas. Há similaridade, por exemplo, no aspecto de que as três coleções apresentam literatura como uma forma de arte, seja na consideração de um fazer artístico no trabalho com as palavras, ou na conceituação da literatura como uma vertente artística. Também há uma concordância nas duas primeiras coleções descrita por elas apresentarem as estratégias de leitura realizada em três etapas para facilitar a realização dessa atividade aos alunos.

Porém, há mais diferenças em relação às abordagens de literatura do que semelhanças. Percebe-se que a coleção *Português: trilhas e tramas* evidencia aspectos discursivos e não apresenta conceitos definidos; *Novas Palavras*, a importância do cânone; *Veredas da Palavras* associa a formação literária à formação humana e destaca a importância da multiplicidade de textos.

Mesmo com essas distinções, as escolhas dos textos literários adotados ao longo dos livros são muito similares entre si e a história da literatura é um procedimento que norteia todos esses materiais. Uma explicação para que a forma como cada coleção

desdobre os conceitos explorados está ligada ao próprio edital que, como mencionado anteriormente, dificulta muito a formulação de outros modelos.

Ligia Chiappini, na obra *Reinvenção da Catedral*, propõe reflexões sobre o ensino básico e universitário. Em um dos capítulos sobre análises de livros didáticos a autora considera:

Não há evidentemente, fórmulas mágicas para resolver essa questão. Talvez seja possível a invenção de um livro didático que não suponha uma concepção bancária do ensino e aprendizagem. Talvez seja possível a invenção de um antimanual, ou de um plurimanual; de livros que não tragam o saber congelado a partir de uma perspectiva unitária, mas incorporem a diversidade e, caleidoscópios, tornem a questionar numa página o que responderam na outra; livros que impulsionem os alunos e professores à aventura da pesquisa, da produção, do saber, com todos os percalços e dúvidas que lhe são próprios (...). Que exija o confronto com outros livros (até mesmo com outros manuais), porque nada parece ser tão eficaz na produção do conhecimento do que a comparação, o contraste, a diferença, contra a homogeneização; a utilização da análise contra a síntese precoce e simplista. (CHIAPPINI, 2005, p.98)

As ponderações indicam a importância para elaboração de livros didáticos que ressaltem o caráter científico do ensino e aprendizagem através de procedimentos que enfatizem a produção de conhecimentos. Para que isso seja possível seria necessário pautar-se em uma concepção de ensino que permitisse e enfatizasse a dúvida como processo de aprendizagem.

A ideia de diversificar os modelos existentes motivaria a criar concepções diferentes para os materiais. A produção de novos livros para o ensino de literatura, possibilitaria uma diversidade na escolha de materiais pelos professores e ajudaria a gerar mais opções de metodologias, possibilitando maior adaptabilidade para cada realidade escolar. Um exemplo disso são os materiais atualmente voltados para uma juventude entendida de maneira genérica, que poderiam ser pensados em maior especificidade, considerando também os alunos que não se adequam a essa classificação.

Um dos empecilhos para essa situação é o vínculo que os materiais de ensino possuem com o mercado editorial. Os livros aprovados pelos programas são, normalmente, realizados por grandes editoras que, situadas no universo capitalista, possuem intencionalidades que visam a obtenção de lucro. Para o caso dos textos literários, há problemas como os direitos autorais que muitas vezes encarecem o custo para a produção, ou barateiam, quando o texto está disponível em domínio público.

Outro ponto é a pressão exercida pelas provas de vestibulares. As exigências cobradas por essas provas indicam referências de assuntos tratados com prioridade nas

salas de aula. Como exemplo, as obras literárias solicitadas como leituras obrigatórias são, normalmente, destacadas tanto pelo mercado editorial que lança novas edições desses títulos, como pelos professores de literatura do Ensino Médio. Afinal, o vestibular é entendido como além de uma prova de ingresso ao ensino superior, uma consolidação sobre a qualidade do ensino recebido pelo aluno.

Além disso, o próprio edital configura-se com um obstáculo, pois o engessamento de diversos pontos, como cobranças de formatação, limitação de tamanho e exigência de alinhamentos editoriais dificultam muito a formulação de materiais com formulações diferentes.

Assim, enquanto a produção de materiais de ensino não puderem superar esses problemas editoriais, ligados ao mercado e estiverem condicionados tanto a um edital engessado como a exigências específicas das provas objetivas de vestibular, o ensino de literatura encontrará problemas para evidenciar a prioridade em relação à leitura: análise e interpretação dos textos literários destacando o caráter polissêmico das obras e contribuindo para uma formação crítica dos alunos.

A ideia de um ensino que encare as formulações padronizadas também está relacionada com a perspectiva transformadora que o ensino pode ter. A autora Shoshana Felman, ao escrever sobre sua experiência em sala com textos de testemunho, apresenta que:

Aventuraria-me a propor, hoje, como a lição acidental, mas, ainda assim, genérica, que aprendi com a classe, que ensinar, em si mesmo, enquanto tal, ocorre apenas através de uma crise; se o ensinar não se depara com uma espécie de crise, se ele não encontra nem a vulnerabilidade nem a explosividade de uma dimensão crítica e imprevisível (explícita ou implícita), ele provavelmente não ensinou verdadeiramente: ele talvez tenha transmitido alguns fatos, transmitido algumas informações e alguns documentos, com os quais os estudantes ou o público - os receptores - possam, por exemplo, fazer exatamente o que as pessoas fizeram com a informação durante o Holocausto, que deixavam fluir, mas que ninguém podia reconhecer, e que ninguém podia, portanto, verdadeiramente, aprender ou pôr em prática (FELMAN, 2000, 67).

A diferença estabelecida pela autora entre ensinar e transmitir informações é essencial para a reflexão das possibilidades que o ensino tem. A experiência de uma crise, necessária para essa concepção de ensino é propiciadora de pensamentos críticos e não apenas reprodutores das concepções vigentes.

Dessa forma, ao pensarmos na formulação de materiais didáticos menos engessados para o ensino de literatura, enfatizamos um ideal de ensino voltado para a formação humana e crítica do aluno que gere possibilidades de enfrentamento e transformações das crises não só no âmbito escolar como social.

## 2. As abordagens do poema “O navio negreiro”, de Castro Alves, nas coleções didáticas

Os olhos negros, altivos,  
Dois astros eram luzentes;  
Eram estrelas cadentes  
Por um corpo humano sustidas.  
Foram espelhos brilhantes  
Da nossa vida primeira,  
Foram a luz derradeira  
Das nossas crenças perdidas.

Trecho de “Minha mãe”, Luís Gama

Neste capítulo, serão apresentadas análises de como o poema “O navio negreiro”, de Castro Alves, é inserido nas coleções didáticas referidas. Em virtude disso, foi considerado o contexto do poema, apresentado pelos materiais didáticos, que de maneira geral o situam como uma produção da 3ª geração do Romantismo brasileiro. Dessa forma, para as análises nesta parte do trabalho, além de considerarmos as páginas em que o poema está diretamente referenciado, examinamos também os capítulos anteriores e subsequentes a fim de entender como cada livro apresenta o texto através de uma perspectiva mais ampla. Portanto, os capítulos de cada livro didático considerados para a análise foram os que compreendem o período do Romantismo, que nas coleções estão no segundo volume de cada uma, e se distribuem da seguinte forma:

- *Português: trilhas e tramas*: Capítulo 9 – Romantismo (I): poesia; Capítulo 10 – Romantismo (II): poesia; Capítulo 11 – Romantismo (III): prosa; Capítulo 12 – Romantismo (IV): prosa.
- *Novas Palavras*: Capítulo 4: a poesia romântica; Capítulo 5: o romance romântico.
- *Veredas da Palavra*: Capítulo 13 – Romantismo (I); Capítulo 14 – Romantismo (II).

Como foi indicado, esse poema foi escolhido para análise, pelas seguintes razões: por estar presente em todos os livros didáticos selecionados pelo PNLD 2018, indicado unanimemente como representante do condoreirismo, fase do Romantismo brasileiro; também pelo texto ter fortes aspectos de violência, por se referir ao percurso de pessoas sendo trazidas da África ao Brasil na condição de escravos, sofrendo em alto mar diversas torturas.

## 2.1. Convergências na apresentação do poema e da estética literária

### 2.1.1. Caracterização do Romantismo

Na caracterização do Romantismo como estética literária, o livro *Português: trilhas e tramas* apresenta a metáfora criada para a caracterização de Castro Alves, como condoreiro por esse ser “termo derivado de ‘condor’, ave que voa alto e tem ampla visão da paisagem, características que os poetas românticos procuravam imitar” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.129), mas não fica claro como os autores do Romantismo procuravam imitar a habilidade indicada à ave.

Na coleção *Novas Palavras*, uma das primeiras definições do período é comparativa, estabelecendo que “O Classicismo, em sentido amplo, era a arte do mundo aristocrático; o Romantismo, lentamente gestado no século XVIII e amadurecido no século XIX, foi a primeira manifestação artística do mundo burguês” (AMARAL et al., 2016, p.74). Em seguida, apresentam-se alguns acontecimentos históricos como as Revoluções Gloriosa, Industrial e Francesa, mas não há nenhum detalhamento específico sobre o que seria esse “mundo burguês”.

Em *Veredas da Palavra*, diferentemente dos livros anteriores, há um capítulo inteiro destinado para a contextualização do Romantismo. Ele inicia com imagens de cartazes de dois filmes, *Apixonados* e *Deixa rolar*, e com exercícios que os associam à classificação de românticos. Em seguida, os subtítulos encadeiam as explicações para: “Romantismo na história”, com contextualização sobre a estética na Europa; explicações sobre “Aspectos do Romantismo”; a diferença entre “Romantismo e romântico”; “A presença feminina nos jornais brasileiros do século XIX”; a “Consolidação do gênero Romance”; “Desenvolvimento da imprensa na África e na Ásia colonizadas por Portugal”; “Romance na África colonizada por Portugal”; Romantismo e escrita feminina” e só então passa-se à descrição do “Romantismo em Portugal” e depois no Brasil.

Apesar de a contextualização do período literário ser uma constante nos materiais didáticos, o modo de apresentação é diverso. Percebe-se que *Veredas da Palavra* apresenta uma maior especificidade nos aspectos tratados, além da preocupação em incluir as literaturas de países africanos e a escrita de mulheres, dados que haviam sido indicados pela concepção de literatura que o livro apresentou, como ressaltamos no

capítulo anterior. *Português: trilhas e tramas* e *Novas Palavras* fazem apresentações genéricas e comparações com períodos anteriores como o Arcadismo e o Classicismo.

### 2.1.2. Caracterização do autor Castro Alves

Com relação a Castro Alves, as coleções didáticas analisadas associam o escritor à figura do condor. Em *Português: trilhas e tramas*, isso ocorre do seguinte modo:

Castro Alves foi um dos grandes poetas da 3ª geração do Romantismo brasileiro. Produziu poesia lírica, mas se destacou com seus poemas de denúncia social, que se filiavam ao **condoreirismo** – termo derivado de “condor”, ave que voa alto e tem ampla visão da paisagem, características que os poetas românticos procuravam imitar (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.129).

Um aspecto comum que ocorre ao longo dos livros didáticos, além dessa explicação sobre os autores no corpo do texto, é a inclusão de uma série de boxes nas laterais ou nas margens inferiores e superiores com explicações relacionadas ao texto principal ou alusões a elementos intertextuais. É comum o emprego desse recurso com informações biográficas sobre os autores referidos no capítulo. Neste caso, há um box com uma caricatura de Castro Alves em que, além das informações sobre a vida do escritor, aparece a ideia de que ele “obteve fama por participar intensamente das atividades estudantis, literárias e das manifestações abolicionistas, tornando-se o poeta mais destacado da causa antiescravagista” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.130).

Já na coleção *Novas Palavras*, a redação é exposta na seguinte forma:

(...) a terceira geração romântica manteve o sentimentalismo e o tom emocional exaltado, por vezes grandiloquente, característicos do Romantismo. A obra do francês Victor Hugo foi a que maior influência exerceu sobre os autores dessa geração.

No Brasil, os poetas das décadas de 1860 e 1870 engajam sua poesia nas polêmicas campanhas da época: a campanha republicana e, sobretudo, a campanha abolicionista. O grande tema dessa geração é a liberdade. A águia e o condor são os símbolos de seus ideais – o alto voo da imaginação a serviço da liberdade. Por isso, ela é chamada “condoreirismo”. O tom exaltado e retórico de sua poesia é próprio para a leitura em público, para emocionar e convencer.

[...]

A participação na campanha abolicionista forneceu ao poeta o principal tema de sua obra e o transformou no “poeta dos escravos”. Seus poemas de temática social são caracterizados pela exaltação e pelo tom retórico, destinados à leitura em voz alta para emocionar e convencer as plateias. Destacam-se, nessa

temática, os poemas “O Navio Negreiro” e “Vozes d’África”. (AMARAL et al., 2016, p. 82)

O livro também apresenta um boxe com uma fotografia do autor e informações biográficas da vida dele.

Em *Veredas da Palavra*, por sua vez, é encontrado o argumento:

Duas características marcam a poesia de Castro Alves e a diferenciam da escrita dos poetas de gerações anteriores. A primeira é o fato de ele ter escolhido as questões sociais como um de seus temas. A escravidão, o progresso, a liberdade e a denúncia da tirania estavam presentes em muitos de seus poemas. Pelo caráter oratório de seus textos, bem como pelo tom declamatório que o próprio autor imprimia ao lê-los em público, Castro Alves ficou conhecido como o “Poeta dos Escravos”.

A segunda característica marcante de sua obra é a nova concepção de amor que seus poemas apresentaram. Neles, a mulher aparece corporificada, o amor não requer apenas contemplação, mas também sexualidade, complemento ao amor espiritualizado. (HERNANDES; MARTIN, 2016, p.234).

Há também um boxe informativo com a mesma imagem do autor apresentada em *Novas Palavras*. Neste livro, as informações biográficas apresentam um diferencial em relação aos outros: a apresentação da mudança de nome da cidade natal do autor de Curralinho para Castro Alves.

Com isso, pode observa-se que os livros persistem na descrição do autor como o poeta de denúncia social, pertencente ao condoreirismo, poeta antiescravagista e “poeta dos escravos”.

### **2.1.3. Uso de superlativos para descrição de autores**

Outro aspecto recorrente é o uso de superlativos na caracterização dos escritores. Por exemplo, em *Português: trilhas e tramas* José de Alencar é “considerado um dos maiores escritores do Romantismo brasileiro (...)” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p. 149) e Castro Alves é retratado como “o poeta mais destacado da causa antiescravagista” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p. 130).

Em *Novas Palavras*, Gonçalves Dias “(...) não foi superado pelos poetas das gerações seguintes e, ainda hoje, é considerado um dos maiores poetas de nossa literatura” (AMARAL et al., 2016, p.78). Para Castro Alves, há a seguinte descrição: “autor de uma das obras mais importantes do nosso Romantismo, tornou-se também um dos mais populares e dos mais queridos poetas do Brasil” (AMARAL et al., 2016, p. 82).

A coleção de *Veredas da Palavra* atribui menos superlativos na caracterização dos escritores literários, mas no capítulo “Romantismo (II)” há um boxe para apresentação de Antonio Candido, no qual, além da foto, aparece uma breve explicação sobre esse crítico literário em que ele é retratado como “um dos mais importantes críticos de literatura e pensadores da cultura no Brasil” (HERNANDES; MARTIN, 2016, p.223).

Dessa forma, pode ser verificado que existe um padrão recorrente de descrição de escritores pela utilização de expressões que marcam uma valorização elevada.

#### 2.1.4. Exercícios com a temática de figuras de linguagens

Há uma recorrência nas coleções didáticas em relação aos tipos de perguntas realizadas nos exercícios. Um exemplo ocorre nas questões que pedem a exemplificação de trechos dos poemas com figuras de linguagens.

Em *Português: trilhas e tramas*, os exercícios com essas características e as respectivas respostas, indicadas no livro do professor, são:

Explique o efeito das figuras de linguagem em cada trecho:

- a) Hipérbole: [...] Astros! noites! tempestades! Rolais imensidades! Varrei os mares, tufão!...  
Resposta: Esse recurso é usado para enfatizar a revolta do eu lírico.
- b) Prosopopeia ou personificação: [...] Se a estrela se cala; Perante a noite confusa...; Onde a terra esposa a luz.  
Resposta: O eu lírico se dirige a elementos da natureza como se fossem seres humanos, a fim de criticar a omissão, a indiferença deles ante a maldade contra os afrodescendentes.
- c) Apóstrofe: Senhor Deus dos desgraçados!/ Dizei-me vós, Senhor Deus!: “Ó mar, por que não pagas”.  
Resposta: O eu lírico se dirige a diversos interlocutores, reais ou fictícios, para protestar e pedir-lhes ajuda. (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.131)

Sobre este exercício, na parte específica para orientações ao professor, no final do livro, há a seguinte recomendação:

Comente com os alunos que o eu lírico usa apóstrofes como o objetivo de comover o leitor. Ele quer mostrar que até elementos da natureza (como **estrela** e **noite**) podem se comover com a tragédia a que são submetidos os negros escravizados. Chame a atenção para a aliteração (repetição de fonemas consonantais: /s/ e /ç/) para dar ritmo e sonoridade ao poema.

Comente também o uso de metáforas e metonímias: “Ó mar! Por que não apagas/ Co’a esponja de tuas vagas/ De teu manto este borrão?...”; “São os filhos do deserto”; “N’alma – lágrimas e fel...”.

Explique que, segundo o crítico e professor Antonio Candido, por meio da “poetização” Castro Alves teria dado “dignidade lírica ao negro”. Ao contrário

do indígena, o negro não havia sido ainda fonte de inspiração para os poetas brasileiros. (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.402)

Já no livro *Novas Palavras*, há sobre figuras de linguagem os seguintes exercícios com as respectivas respostas:

Alguns recursos retóricos, típicos da poesia de Castro Alves, podem ser observados no fragmento. Localize e transcreva um exemplo de cada uma dessas figuras de linguagem ou recursos retóricos: **apóstrofe – metáfora – interrogação – amplificação – antítese – comparação**.

Resposta: **Apóstrofe**: toda a primeira estrofe é feita de apóstrofes: a Deus, ao mar, aos astros, às noites, às tempestades. **Metáfora**: “por que não apagas/ Co’a esponja de tuas vagas/ De teu manto este borrão;” ou: “leite de pranto”; “oceano de pó”; “tendas de amplidão”. **Interrogação**: “Quem são estes desgraçados [...]?” **Amplificação**: “Sem luz, sem ar, sem razão...”. **Antítese**: “Ontem simples, fortes, bravos.../Hoje míseros escravos”; “Ontem a Serra Leoa./ [...] /Hoje... o porão negro, fundo”; “Ontem plena liberdade,/ [...] /Hoje... cum’lo de maldade, /Nem são mulheres desgraçadas, /Como Agar o foi também”. (AMARAL et al., 2016, p.84).

Em *Veredas da Palavra*, podem ser encontradas as questões:

c) A parte V constrói-se a partir da antítese liberdade/escravidão. Comprove essa afirmação com trechos retirados do poema.

Resposta: “O sono dormindo à toa/ sob as tendas d’a amplidão...” (liberdade) x “Hoje... o porão negro, fundo” (escravidão) ou “Ontem plena liberdade” x “Prende-os a mesma corrente”.

[...]

g) Qual é o recurso usado por Castro Alves para construir a sonoridade no verso “Que a brisa do Brasil beija e balança”?

Resposta: O recurso sonoro é aliteração (repetição do mesmo fonema consonantal /b/) (HERNANDES; MARTIN, 2016, pp.236-237).

Nota-se então, que é esperado dos alunos a adequada localização e caracterização das figuras de linguagens na leitura do poema.

### 2.1.5. Elaboração de perguntas cujas respostas não são encontradas na teoria do livro

Nas coleções didáticas analisadas, também é possível verificar o procedimento de incluir perguntas cujas respostas não são encontradas nas explicações presentes no próprio livro. Em *Português: trilhas e tramas*, Castro Alves está presente no capítulo 10 do segundo volume, que se inicia com um box com as seguintes perguntas: “Você sabia que a escravidão também foi tematizada no Romantismo brasileiro? Já leu algum poema de Castro Alves? Já ouviu falar em poesia condoreira? Que temas poderiam ser abordados

em um poema cujo título é ‘O navio negreiro?’” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.129). Esse boxe, que faz parte de uma seção presente em todos os capítulos do livro, chama-se “Na bagagem” e tem função de retomar conhecimentos prévios dos alunos, para se disporem a uma leitura mais preparada do texto didático.

Em *Novas Palavras*, há um exercício que se refere à pintura *Casal contemplando a lua*, de Caspar David Friederich (anexo 8):

1. A pintura de Friederich representa uma paisagem noturna e lúgubre. Observe-a.
  - a) Qual das três gerações românticas poderia ter sua descrição ilustrada por essa pintura?  
Resposta: A segunda geração, ultrarromântica.
  - b) “O pintor não deve pintar apenas o que vê diante de si, mas também o que vê dentro de si” (Caspar David Friederich). Comente a pintura com base nessa frase do pintor.  
Resposta pessoal. Comentários possíveis: A pintura traduz um estado de espírito pessimista e melancólico. O ambiente noturno e ermo, as sombras, o luar, representam a solidão, o ensimesmamento, a reflexão. A árvore velha e fantasmagórica pode simbolizar a decadência e a morte; a lua pode significar o anseio pelo impossível, pelo inatingível, o escapismo por meio do sono. (AMARAL et al., 2016, p.85)

Já em *Veredas da Palavra*, alguns dos exercícios que aparecem posteriormente ao poema “O navio negreiro” são:

b) No século XIX, chamavam-se “navios negreiros” aqueles nos quais era feito o transporte de negros capturados para serem escravizados. Castro Alves chega mesmo a descrever o navio como um “sonho dantesco”, uma visão infernal. Com base nessa informação, explique a última estrofe da parte IV do poema.  
Resposta: Depois de apresentar o navio como uma visão dantesca, infernal, a última estrofe da parte IV faz uma descrição também infernal: Satanás ri e comanda uma orquestra de risos enquanto uma serpente, símbolo infernal, de pecado, gira em espiral, outra imagem do inferno de Dante, que é novamente citado. Ou seja, a imagem do navio lotado de escravizados, que sofrem enquanto os marinheiros riem da desgraça dos africanos, é uma imagem infernal que agrada a Satanás.

[...]

e) Uma das marcas da poesia pró-abolição de Castro Alves é o uso de recursos da retórica, ou seja, de argumentos que visam emocionar e convencer o leitor a aceitar determinado ponto de vista. Nesse sentido, qual é o papel da citação de Andrada (José Bonifácio de Andrada e Silva, patrono da Independência do Brasil) e Colombo (Cristóvão Colombo, navegador espanhol que chegou a América em 1492) nos dois últimos versos do poema?

Resposta: A citação funciona como um argumento poderoso: Andrada era figura política importante na época, patrono da independência, homem identificado com os ideais de liberdade. Colombo, o descobridor da América, personificava a imagem do desbravador. Do ponto de vista do eu lírico, se fosse para continuar com aquela situação condenável de escravidão, seria melhor que Andrada arrancasse a bandeira brasileira, ou seja, que o país não fosse livre, e que, Colombo fechasse “a porta de teus mares”, ou seja, não permitisse mais a navegação. (HERNANDES; MARTIN, 2016, pp. 236-237).

Essas questões indicam um padrão de pressuposição de conhecimentos que dificilmente os alunos teriam. Em *Português: trilhas e tramas*, as perguntas que podem ser respondidas apenas com “sim” ou “não” antecipam um conteúdo que será exposto na sequência. Em *Novas Palavras*, há exigência de uma habilidade de leitura de imagens, relacionando aspectos que não são diretamente associáveis. E em *Veredas da Palavra*, as questões exigem conhecimento de outras obras, como *A Divina Comédia*, ou de contextos históricos que extrapolam conhecimentos superficiais.

## **2.2. Divergências na apresentação do poema e da estética literária**

### **2.2.1. Ilustrações**

As ilustrações são recursos salutares, pois estão em todos os materiais didáticos e indicam quais aspectos visuais são considerados importantes para receberem a ênfase da relação entre texto e imagens.

Em *Português: trilhas e tramas*, o primeiro capítulo sobre Romantismo (Capítulo 9: “Romantismo (I): poesia”), apresenta como ilustrações as pinturas *A liberdade guiando o povo* (1830), de Eugène Delacroix, e *The Ancient of Days* (1793), de William Blake, para a contextualização geral do Romantismo. Na seção denominada “Panorama” aparece o quadro *Um jantar brasileiro* (1827), de Jean-Baptiste Debret, para ilustrar a contextualização do Romantismo no Brasil.

Neste livro, há uma tendência em apresentar imagens que lembram desenhos à mão, como a que aparece no início do “Capítulo 10 - Romantismo (II): poesia” com autoria atribuída a Jung Hyun Lee (anexo 1). Nela pode ser observado um olhar e acima, na posição da cabeça, vários elementos dispersos como uma casa, alguns animais, um carro e uma cidade. Essa ilustração provavelmente alude à imaginação que a poesia do Romantismo pode gerar.

Além disso, a imagem é precedida por duas epígrafes, e pelas seguintes informações (estas expressas apenas no livro do professor), respectivamente:

“Oh! Eu quero viver e beber perfumes.”  
Castro Alves

“Tua voz uniu-se à eterna voz dos homens.  
Cantaste bem. Cantaste como se deve cantar.”

Inicie o capítulo comentando o “diálogo” entre as epígrafes de Castro Alves e Pablo Neruda. Comente que a epígrafe de Castro Alves é o primeiro verso do poema “Mocidade e morte”, de *Espumas flutuantes*, único livro publicado pelo autor em vida (1870). Nesse verso, o eu lírico manifesta o desejo de experimentar os prazeres da existência. Tanto o título do poema quanto o do livro sugerem a transitoriedade da vida. Comente que os versos do chileno Pablo Neruda (1904-1973), considerado um dos mais importantes poetas da língua espanhola, fazem parte do poema “Castro Alves do Brasil”, publicado na obra *Canto geral*. Nos versos da epígrafe, assim como em todo o poema, Neruda reverencia a poesia do autor brasileiro. (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016 p.126)

Considerando que essas indicações ao professor não estão presentes no livro do aluno, ler as epígrafes sem contextualização pode gerar uma associação de que os dois autores são contemporâneos e por isso foram colocados em sequência. No entanto, com o direcionamento indicado, é possível perceber que tanto a epígrafe de Castro Alves como a ilustração tendem a gerar a ideia de prazer e harmonia, além de elucidarem os pensamentos criativos suscitados pela imagem da cabeça. Provavelmente, a intenção é despertar no aluno uma sensação de harmonia e de fruição estética associada ao Romantismo.

Outras imagens que seguem a mesma tendência acompanham os fragmentos do poema “O navio negreiro”: a imagem de um navio (anexo 2) e a imagem de dois homens negros e uma mulher negra segurando uma criança (anexo 3), ambas atribuídas à autoria de Maria Helena Bastos.

Além disso, os autores considerados em destaque, como Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Juvenal Galeno, Castro Alves, Adão Ventura, Luís Gama e Itamar Assumpção, são apresentados com uma caricatura juntamente com as informações biográficas.

Em *Novas Palavras*, na abertura do “Capítulo 4: A poesia romântica”, está a pintura *Paisagem na selva tropical brasileira* (1830), de Johann Rugendas. No final da caracterização da primeira geração do Romantismo, há a seção “Leitura” com a seguinte indicação: “Observe as paisagens brasileiras pintadas no início do Romantismo no Brasil” (AMARAL et al., 2016, p.77). As pinturas são *Grande cascata da Tijuca* (1833), de Araújo Porto-Alegre, e *Mata reduzida a carvão* (1843), de Félix-Émile Taunay. Os dois pintores recebem um boxe lateral com suas gravuras e informações biográficas (anexo 5).

Após o fragmento apresentado do poema “O navio negreiro”, segue a pintura *Negros ao fundo do porão* (1835), de Johann Rugendas (anexo 6). Na sequência, em uma

das atividades propostas nos exercícios há, como já indicado, a pintura *Casal contemplando a lua* (1822), de Caspar David Friedrich. Tanto os pintores Johann Rugendas como David Friedrich também possuem boxes com gravura e informações biográficas. Aliás, esses boxes são, em geral, ilustrados por gravuras extraídas em sua maioria de arquivos públicos como a Biblioteca Nacional.

No livro *Veredas da Palavra*, na contextualização do “Romantismo na história”, há uma “ilustração de Tony Johannot para a obra *Os sofrimentos do jovem Werther*” (HERNANDES; MARTIN, 2016, p. 196). Esse mesmo artista aparece posteriormente com outra ilustração na contextualização de exercícios sobre esse romance de Goethe. Há também a “Ilustração que representa o tear Jacquard (...)” (HERNANDES; MARTIN, 2016, p.197). Em uma referência intertextual com o cinema, aparece uma imagem de Charles Chaplin no filme *Tempos modernos*. Acompanhando os aspectos do Romantismo, há também a pintura *A liberdade guiando o povo* (1831), de Eugène Delacroix. Em seguida, na seção “Leitura”, há a contextualização do momento histórico em que resistentes à invasão de Napoleão Bonaparte na Espanha sofreram um fuzilamento, e essa cena foi representada por Goya na pintura *Os fuzilamentos do 3 de maio de 1808* (1814), que é colocada antes de alguns exercícios sobre o tema (anexo 9).

Posteriormente, ilustrando um fragmento do romance *Yaka*, de Pepetela, há uma figura do arquivo da editora, simulando um desenho à mão com a imagem de um garoto e uma garota em frente a uma praia. Na sequência, novamente em uma referência intertextual com o cinema, aparece uma cena do filme *Jane Eyre* e, nas páginas seguintes, um fragmento de texto do livro homônimo de Charlotte Brontë, ilustrado pela imagem de uma mulher, também do arquivo da editora, com um procedimento que simula um desenho à mão.

Para a contextualização do Romantismo em Portugal, há a pintura *A chegada da família real portuguesa à Bahia em 1808* (1952), de Candido Portinari. O capítulo “Romantismo (II)” é aberto com a pintura *Rua Direita* (1827-1835), de Johann Rugendas. Para o Romantismo brasileiro na história, as ilustrações são: “a gravura de Henry L’Évêque (1768-1845) que representa o embarque da família real portuguesa para o Brasil (...)” (HERNANDES; MARTIN, 2016, pp. 222-223); uma foto da Biblioteca Nacional; a pintura *Paisagem da selva tropical brasileira* (1831), de Johann Rugendas e *Índio Camacã Mongoio* (1834), de Jean-Baptiste Debret.

Na contextualização de expressões como “mal do século” aparece a pintura *Melancolia* (1874), de Edgar Degas. Em um exercício sobre o poema “O navio negreiro”

aparece a mesma pintura ocorrida em *Novas Palavras, Negros ao fundo do porão* (1835), de Johann Rugendas, mas neste livro ela aparece com o título *Navio Negroiro* (1823). Alguns outros desenhos sem indicação de autoria e capas de filmes ocorrem ao longo dessas páginas. Além disso, assim como em *Novas Palavras*, os autores também são referenciados pelo boxe com informações biográficas acompanhadas da gravura de rosto deles.

Com isso, pode-se perceber que ocorre a utilização de ilustrações que reforçam os aspectos descritos pelo texto, além da recorrência de pintores canônicos como Delacroix e Rugendas. No entanto, em comparação, há uma diferença tanto na quantidade de ilustrações, como na variedade delas.

### 2.2.2. Intertextualidade

Além das imagens, tem-se uma recorrência de indicações intertextuais com músicas e outras artes, mas que ocorre de maneira diversa. Similarmente, nas três coleções, juntamente com a contextualização do poema “O navio negroiro” e do autor Castro Alves, todos os livros apresentam elementos de relações intertextuais.

Em *Português: trilhas e tramas* apresenta-se um *link* indicando a canção “Navio Negroiro”, interpretada por Caetano Veloso e Maria Bethânia. Esse endereço eletrônico tem a referência de acesso de 9 de dezembro de 2015, mas quando testado em 2019 não estava ativo. A inclusão dessa música enuncia uma relação com um *rap* de Slim Rimografia, também chamado “O navio negroiro”, que aparece algumas páginas adiante em um exercício que pede:

Baseado no que você leu e em seus conhecimentos, explique estas estrofes:

a) Estamos em pleno mar,  
Embarcações de ferro e aço,  
Onde as pessoas disputam palmo a palmo por um espaço.

Nesse imenso rio negro  
De piche e asfalto,  
Cristo observa tudo calado,  
De braços abertos lá do alto.

Resposta: As estrofes referem-se à opressão contínua sofrida pelos afrodescendentes, que lutam pela sobrevivência na cidade grande (pela alusão ao Cristo Redentor, possivelmente no Rio de Janeiro).

b) O navio hoje é barca  
Sem velas, só sirene.  
Navegando na estrada,  
Hoje volantes, ontem lemes.

O porão do navio  
Hoje é chiqueiro de camburão.  
Os chicotes dos açoites  
Trocados pelo cacete e oitão.  
Resposta: A violência do navio negreiro do passado persiste na violência policial atualmente. (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016 p.133)

Aparece então o poema “Flash Black”, de Adão Ventura, como exemplo de um poeta brasileiro afrodescendente e contemporâneo, seguido de algumas questões relacionadas a esse poema e ao rap “O navio negreiro”, de Slim Rimografia. Também há uma questão contendo um trecho do poema *Vozes d’África*, de Castro Alves, e uma pergunta final sobre essa parte dizendo:

“Como vocês viram, vários poetas apontaram problemas ainda presentes na realidade dos afrodescendentes. Conversem com os colegas e o professor sobre algumas ações que deveriam ser desenvolvidas pela sociedade e pelas autoridades brasileiras para sanar esses problemas.” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016 p.134)

Outro exercício, com intenção de marcar intertextualidade, inclui uma fotografia da instalação criada pelo artista Vik Muniz para a 56ª Bienal de Arte em Veneza, em 2015. Junto com a imagem (anexo 4) é exposto o seguinte enunciado com as respectivas respostas:

- 1) O tráfico de pessoas ainda é realidade. O número de imigrantes que tentam entrar na Europa fugindo de conflitos da África e do Oriente Médio é cada vez mais expressivo. Eles atravessam o mar Mediterrâneo em condições precárias e poucos sobrevivem à viagem. Observe a instalação criada pelo artista Vik Muniz para denunciar a situação.

- a) Que metáfora o artista criou com essa instalação?

Resposta: A imitação do barquinho de papel e os materiais empregados na construção da instalação remetem à fragilidade, o que pode ser uma metáfora da precariedade das embarcações utilizadas pelos imigrantes, que não são adequadas para o tipo de travessia nem comportam o número de viajantes.

- b) O que pode representar o uso da reprodução do jornal para recobrir o barco?

Resposta: A necessidade de repercutir o fato noticiado pelo jornal e de denunciar a situação desumana dos refugiados, mantendo o tema em discussão.

- c) O barco é um meio de transporte que pode levar as pessoas de um lugar para o outro, muitas vezes ao encontro de novas oportunidades. No caso dos imigrantes que tentam a vida na Europa, é isso que tem acontecido? Explique sua resposta.

Resposta: Não. Os imigrantes que sobrevivem à travessia geralmente vivem marginalizados na Europa, em condições desumanas.

- d) É possível comparar as embarcações denunciadas por Vik Muniz aos antigos navios negreiros?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que sim e que estabeleçam relação entre a condição atual dos imigrantes e a situação vivida pelos negros escravizados no passado. (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.131).

No caso de *Novas Palavras*, há em um boxe lateral, denominado “Navegar é preciso”, indicação para que os alunos procurem na internet o poema “O navio negreiro” narrado por Paulo Autran juntamente com a informação: “Caetano Veloso (1942-), em seu álbum **Livro** (Universal, 1997, faixa 9), musicou um trecho do poema com participação de Maria Bethânia (1946-) e Carlinhos Brown (1962-). Você também poderá encontrá-lo na internet”. (AMARAL et al., 2016, p. 84)

No livro *Veredas da Palavra*, também encontra-se no manual do professor uma referência à música de Caetano Veloso e a indicação de que ela está presente do “CD Livro” que acompanha a coleção, por isso “seria interessante que os alunos ouvissem a canção, pois o ritmo foi bem trabalhado e o texto foi mantido quase inteiramente de acordo com o original” (HERNANDES; MARTIN, 2016, p.235).

Na sequência da exposição sobre Castro Alves, vê-se a apresentação de Luiz Gama como um autor também atuante pela causa abolicionista. Há um trecho do poema “Quem sou eu” e um boxe lateral com informações biográficas do autor. Em seguida, começam as questões sobre fragmentos de “O navio negreiro”. Uma delas apresenta um fragmento da música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, do compositor Marcelo Yuka, gravada pelo grupo O Rappa (anexo 11). Os questionamentos associados a ela abordam aspectos de compreensão do texto e de intertextualidade entre a canção e o poema, e, assim, o livro apresenta a crítica social feita pela música, apresentando aspectos de como o negro é tratado pela polícia na atualidade.

A última pergunta, que encerra as considerações acerca de Castro Alves, se refere ao poema “Saudades do escravo”, de Luiz Gama. As primeiras questões comparam o poema com “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias. Depois, pergunta-se sobre qual é a importância do idealismo no contexto de escravidão; e, por fim, se “é possível afirmar que se trata de um poema de resistência” (HERNANDES; MARTIN, 2016, p.238). Essa parte do capítulo termina e adiante apresenta-se a prosa do Romantismo brasileiro.

Como isso, destaca-se o fato de as três coleções apontarem a música de Caetano Veloso como uma referência importante. Além disso, *Português: trilhas e tramas e Veredas da Palavra* assemelham-se em apontar outros autores como Luís Gama e em indicarem gêneros musicais contemporâneos como o *rap* para marcarem a intertextualidade. *Novas Palavras* é a coleção com menos inferências desse aspecto.

### 2.2.3. Destaque a Victor Hugo

Uma divergência entre as coleções é a ênfase dada a Victor Hugo como referência da estética. Em *Novas Palavras*, aparece um forte destaque ao autor, que é citado como uma das maiores influências da 3ª geração do Romantismo brasileiro. Há um espaço dedicado a ele no início do capítulo do Romantismo com o texto “Do grotesco ao sublime”, e com a sequência de algumas perguntas que procuram salientar aspectos do momento histórico europeu e relacioná-lo com os períodos literários anteriores ao Romantismo. Apresenta-se, por exemplo, o questionamento sobre “quais são as características do Classicismo contra as quais um autor romântico deve se insurgir?” (AMARAL et al., 2016, p.75). Assim, um dos direcionamentos adotados pelo livro é evidenciar a presença de influência de Victor Hugo sobre o Romantismo brasileiro. Esse destaque é reforçado no momento da apresentação de Castro Alves em que aparece o argumento: “A obra do francês Victor Hugo foi a que maior influência exerceu sobre os autores dessa geração”. (AMARAL et al., 2016, p.82). Também nos exercícios, encontra-se uma questão do vestibular da Unifesp que cita essa influência em uma das alternativas consideradas corretas: “O texto é um exemplo de poesia carregada de dramaticidade, própria de um poeta-condor, que mostra conhecer bem as lições do ‘mestre’ Victor Hugo” (AMARAL et al., 2016, p.84).

*Veredas da Palavra* indica uma referência a Lord Byron, autor normalmente indicado para o estudo da segunda geração de poetas brasileiros. No entanto, Victor Hugo também é apresentado como influência importante por ser um autor de “grande ação política em seu país”. O parágrafo apresenta (anexo 10):

A terceira geração romântica brasileira recebeu o nome da ave que lhe serviu de símbolo: o condor, de asas amplas e voo altivo. Assim, os poetas condoreiros buscavam uma poesia que falasse mais alto e pudesse trazer ao centro da cena os temas políticos. O Byron amante da morte, cantor do tédio, deixa de ser a influência central dessa geração para ceder lugar ao Byron da luta pela liberdade. Outra influência marcante para os poetas do período foi o francês Victor Hugo (1802-1885), autor de grande ação política em seu país e que escreveu, entre outros, os versos políticos de *Les châtiments* (1853) e o romance *Os miseráveis* (1862) (HERNANDES; MARTIN, 2016, p.233).

A importância dada ao escritor francês ganha nuances diferentes nessas duas coleções, mas em *Português: trilhas e tramas* esse autor não aparece.

#### 2.2.4. Questões sobre explicações para o título de “O navio negreiro”

Outro ponto em comum entre as coleções *Português: trilhas e tramas* e *Novas Palavras* são as perguntas sobre o título do poema. As perguntas e respostas esperadas de cada obra, respectivamente, são:

1. Agora que vocês já leram o Canto V de “O navio negreiro”, expliquem o título do poema.

Resposta: Navio negreiro era o nome que se dava às embarcações que transportavam, da África para o Brasil, os africanos que seriam escravizados para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar, nas minas de ouro e diamantes e nas fazendas coloniais. (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.131)

1. Que elementos desse poema podem justificar o nome de poeta condoreiro que é dado a Castro Alves? Explique.

Resposta: O condor, para os poetas da terceira geração, era símbolo do voo alto e livre. Esse nome, condoreiro, pode ser justificado pela temática – a indignação do sofrimento dos escravos, a defesa da liberdade – e o tom de exaltação, de discurso feito para uma grande plateia. Tudo nele concorre para obtenção do efeito de exaltação: a pontuação excessiva – exclamações, interrogações, reticências – reforça a dicção dramática. (AMARAL et al., 2016, p.84)

Observa-se que nos dois livros é esperado que o aluno indique elementos das características apontadas ao autor, e não só solicitem a paráfrase do título.

#### 2.2.5. Inclusão de Direitos Humanos nas coleções

Sobre a inclusão de Direitos Humanos nessas coleções, nota-se que em *Novas Palavras* existe um momento de descrição de “acontecimentos marcantes”. O primeiro desses é descrito em um tópico: “Revolução Gloriosa (Inglaterra, 1688-1689) e instituição da Declaração de Direitos (*Bill of Rights*, 1689), que limitava os poderes do rei, submetendo-os ao Parlamento” (AMARAL et al., 2016, p.74). Nota-se a referência direta aos Direitos Humanos que essa coleção faz dentro dos capítulos destinados ao Romantismo.

Vale destacar também que a coleção *Veredas da Palavra* apresenta, entre os capítulos 13 e 14, quatro páginas de uma seção denominada “Ampliação” em que se apresenta uma contextualização sobre “Direito das mulheres”, abordando o aumento da conquista de espaço da mulher na sociedade e a violência sofrida por essa população. Explicam-se também as leis e medidas de proteção para as mulheres, além de colocarem-se exercícios sobre a temática. A inclusão desse capítulo está relacionada com a abordagem da escrita feminina no Romantismo, que teve espaço no livro em páginas

anteriores. Dessa forma, vemos como, mesmo não se destacando o título “Direitos Humanos” eles estão presentes ali através dos direitos da mulher.

Em *Português: trilhas e tramas* não foi observada a ocorrência desse item.

## 2.2.6. Abordagem da poesia amorosa de Castro Alves

Em *Português: trilhas e tramas*, após os exercícios sobre o poema “O navio negreiro” há um novo subtítulo de “Na bagagem” com as perguntas: “Como a poesia lírico-amorosa de Castro Alves se diferenciou do lirismo dos poetas da 2ª geração? Seria um lirismo ainda platônico, como o dos poetas do ‘mal do século?’” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.135). Na sequência, aparece o poema “O gondoleiro do amor – Barcarola”, seguido de dois exercícios. O primeiro apresenta uma série de alternativas e pede para que o aluno registre no caderno as relacionadas ao poema. As respostas consideradas certas são: “presença de um sensualismo delicado”; “descrição de uma mulher real, com características físicas brasileiras”; “uso de metáforas, comparações, repetições e de redondilhas maiores (sete sílabas)”; “ambientação em paisagem italiana, revelando o gosto por terras distantes e exóticas” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.135). Depois é transcrita uma questão do Enem que foi adaptada para solicitar respostas dissertativas, como pode ser observado a seguir:

(Enem/ 2001 – adaptado ) Os versos a seguir fazem parte do poema “Mocidade e morte”, do poeta romântico Castro Alves:

Oh! eu quero viver, beber perfumes  
Na flor silvestre, que embalsama os ares;  
Ver minh'alma adejar pelo infinito,  
Qual branca vela n'amplidão dos mares.  
No seio da mulher há tanto aroma...  
Nos seus beijos de fogo há tanta vida...  
– Árabe errante, vou dormir à tarde  
À sombra fresca da palmeira erguida.

Mas uma voz responde-me sombria:

Terás o sono sob a lájea fria.

ALVES, Castro. Os melhores poemas de Castro Alves. Seleção de Lêdo Ivo. São Paulo: Global, 1983.

a) Qual é o tema do poema?

Resposta: Como o próprio título sugere, o poema aborda o inconformismo do eu-lírico com a antevisão da morte prematura, ainda na juventude.

b) Quais os anseios do eu poético?

Resposta: Anseia viver em contato com a natureza (“[...]beber perfumes/ na flor silvestre, que embalsama os ares;/ Ver minh'alma adejar pelo infinito”) e amar (“No seio da mulher há tanto aroma.../ Nos seus beijos de fogo há tanta vida...”).

- c) Qual das palavras abaixo sugere a imagem da morte no poema de Castro Alves? Embalsama – infinito – amplidão – dormir – sono.

Resposta: sono.

- d) Como você interpreta os dois últimos versos?

Resposta pessoal. Possibilidade de resposta: o eu lírico antevê a morte. (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.136).

Em seguida, novamente na seção “Na bagagem”, são formuladas as seguintes perguntas:

- Apesar de vários escritores afrodescendentes terem escrito textos de reconhecido valor estético e cultural desde o Brasil Colônia, por que você acha que, ainda hoje, pouco se conhece sobre a literatura afro-brasileira?
- Você já ouviu falar de Luís Gama, Domingos Caldas Barbosa, Henrique Dias, José da Natividade Saldanha, Antônio Gonçalves Teixeira e Souza, Maria Firmina dos Reis?
- Será que esses poetas tiveram a visibilidade merecida? (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.136).

Depois disso, aparecem o poema “Mãe” de Luís Gama, outros exercícios, e a canção “Batuque”, de Itamar Assumpção, seguida também de exercícios, indicando que as respostas pressupostas pelas perguntas anteriores são indícios de relações intertextuais de Castro Alves com outros autores a partir da poesia lírico amorosa. No entanto, não há explicações sobre as especificidades dessa vertente poética assim como não são indicadas relações com a poesia social do autor.

Em *Novas Palavras*, a poesia lírico amorosa de Castro Alves é contextualizada em um parágrafo que apresenta: “As aventuras amorosas, algumas imaginárias, outras verdadeiras – como com Idalina, sua primeira amante, ou com Eugênia Câmara, atriz portuguesa, grande paixão do poeta –, inspiram o lirismo de fortes tons eróticos”. (AMARAL et al., 2016, p.82). Há nesse livro também a questão do Enem que está presente, de forma adaptada, em *Português: trilhas e tramas*, transcrita anteriormente, mas agora com a pergunta original que é:

Esse poema, como o próprio título sugere, aborda o inconformismo do poeta com a antevisão da morte prematura, ainda na juventude.

A imagem da morte aparece na palavra

(A) embalsama.

(B) infinito.

(C) amplidão.

(D) dormir.

(E) **sono**. (AMARAL et al., 2016, p.87 – grifos meus)

Em *Veredas da Palavra* a contextualização do autor inclui também a poesia amorosa:

A segunda característica marcante de sua obra é a nova concepção de amor que seus poemas apresentaram. Neles, a mulher aparece corporificada, o amor não requer apenas contemplação, mas também sexualidade, complemento ao amor espiritualizado.

Além da concretização amorosa, outro ponto interessante que aparece na tematização do amor em Castro Alves é que, em sua poesia, o amor não tem cor ou raça. Diferentemente do que tinha ocorrido na literatura até o Romantismo, em que o amor na poesia era privilégio das mulheres brancas, enquanto às mulheres mulatas e negras era destinado o sentimento sensual, com relações sexuais descritas de maneira crua e grosseira, Castro Alves trata o amor com igualdade, aconteça ele entre brancos e negros ou entre um casal de negros. O amor, assim, deixa de estar vinculado à cor de pele e mesmo à classe social, e é visto, em sua poesia, como um sentimento universal e democrático. (HERNANDES; MARTIN, 2016, p.234).

Vale salientar a importante relação que esse livro estabelece entre as temáticas do autor, já que nas coleções retratadas anteriormente isso não ocorre.

### **2.2.7. A abordagem da violência na literatura contemporânea**

Existe uma tendência em categorizar a literatura contemporânea como portadora da explicitação da violência brasileira, enquanto esse aspecto é minimizado em obras literárias escritas em épocas anteriores, cujas classificações estão em períodos literários até o século XX, como o Romantismo, Realismo e Modernismo, por exemplo.

A coleção *Português: trilhas e tramas*, por exemplo, considera sobre a literatura contemporânea que ela “caracteriza-se por uma pluralidade de tendências e é marcada pela diversidade nas temáticas e nas características formais” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.195). A apresentação de obras contemporâneas, porém, não leva o destaque dessas marcas de pluralidade formal, nem na quantidade de textos, nem na forma de organização do capítulo destinado a essa literatura. Isto porque no terceiro volume, há a unidade “Modernismo (V) – Terceira fase – Prosa e desdobramentos na literatura contemporânea”, que aborda um período temporal extenso, englobando desde textos produzidos por Guimarães Rosa e Clarice Lispector até textos produzidos nos anos 2000. Essa passagem temporal não é acompanhada por contextualizações que expliquem a junção de obras produzidas em momentos tão distintos em um mesmo capítulo.

Como obras representantes da contemporaneidade constam integralmente apenas o conto “Muribeca”, de Marcelino Freire, e a letra da música “Nem luxo, nem lixo”, de Rita Lee. Sobre o texto “Muribeca”, aparece como característica a denúncia à “condição

de vida desumana, a violência urbana, o consumismo e a degradação ambiental” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.195).

O livro *Novas Palavras* apresenta, no volume 3, o capítulo “Tendências contemporâneas da literatura brasileira”, em que há produções de 1956 à atualidade, com poemas de Ferreira Gullar, Nelson Ascher e Donizete Galvão; e prosa do mesmo período, para o qual, apesar do grande número de autores citados no capítulo, aparece apenas um texto literário o conto “Socorrinho”, de Marcelino Freire. No mesmo capítulo, há ainda uma parte dedicada ao “Teatro: o renascimento do gênero”, com um fragmento do *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

Entre as apresentações de diversos autores, exercícios e outras informações contextuais, aparece a proposição de que a

(...) literatura como representação da violência assume grandes proporções, especialmente a partir dos anos 60, com a ditadura militar e a entrada do país no circuito do capitalismo avançado.

A repressão às liberdades civis e as consequências da industrialização são temas que se destacam na prosa da época, com perspectivas e estilos diferentes. (AMARAL et al., 2016, p 161)

Assim, ocorre a explicitação da palavra violência em aproximação com a literatura, justificada pelo contexto de ditadura militar, reforçando a ideia de que a violência na literatura ocorre apenas nos contextos mais recentes da história do país.

Já o livro *Veredas da Palavra* apresenta dois capítulos para a literatura contemporânea: “Caminhos da poesia contemporânea em língua portuguesa” e “Caminhos da ficção contemporânea em língua portuguesa”. Em ambos é proposta uma divisão entre as literaturas brasileira, portuguesa e literaturas dos países africanos de língua portuguesa.

Como representantes de literatura brasileira, na poesia, há textos de Arnaldo Antunes e Allan da Rosa; e na prosa, trechos de *Eles eram muitos cavalos*, de Luiz Ruffato, *Cinzas do Norte*, de Milton Hatoum, e *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, além de referências a diversos outros autores.

São apresentados também trechos do capítulo “A nova narrativa”, do livro *Educação pela noite*, de Antonio Candido, um dos quais atribui à literatura contemporânea uma “legitimação da pluralidade”, em que os gêneros têm fronteiras muito mais difíceis de serem delineadas. O outro trecho é transcrito a seguir, pela relevância das reflexões sobre violência com que o realismo feroz faria correspondência

[...] à era de violência urbana em todos os níveis do comportamento. Guerrilha, criminalidade solta, superpopulação, migração para as cidades, quebra do ritmo estabelecido de vida, marginalidade econômica e social – tudo abala a consciência de escritor e cria novas necessidades no leitor, em ritmo acelerado. (CANDIDO, 1989, p.209 apud HERNANDES; MARTIN, 2016 p.317)

Essa ideia menciona a incorporação pela literatura de aspectos de uma violência urbana intensificada nas últimas décadas. Esses elementos indicam desdobramentos em ritmos e formas narrativas, como o “ritmo acelerado” dos textos que mimetiza “o ritmo de vida estabelecido” pelo comportamento das grandes cidades, como aponta Candido.

### **2.3. Confluências e distanciamentos entre as apresentações de “O navio negreiro” nas coleções didáticas**

Uma característica comum às coleções didáticas analisadas é a predominância da organização dos livros pela divisão de capítulos: nessa divisão feita, alguns abordam gêneros literários, enquanto outros apresentam conceitos de aspectos formais de textos (como métrica, figuras de linguagem e outros recursos) e há ainda os que categorizam os textos pelas escolas literárias às quais eles pertencem. Nessas classificações, as obras literárias apresentadas costumam ser as mesmas, apesar de algumas especificidades. O poema “O navio negreiro” é uma ilustração disso, pois aparece como exemplo da Terceira Geração do Romantismo em todas as coleções didáticas.

Nas descrições do Romantismo, predominam as ideias de nacionalismo, valorização da natureza e denúncia social, sendo que essa última é utilizada como chave de leitura para o entendimento da obra de Castro Alves. Além disso, são apresentados mais de um exemplo de termos imprecisos, como “manifestação artística do mundo burguês”, pressupondo que o aluno tenha os conceitos necessários para entender o que seria esse mundo.

Sobre a descrição de Castro Alves como “poeta condoreiro”, percebe-se que é consensual em todos os materiais didáticos analisados. Segundo Anatol Rosenfeld (1994), essa designação tem origem em Capistrano de Abreu. No entanto, nos livros, a relação do termo com a produção poética não é clara. Em *Português: trilhas e tramas*, por exemplo, apresenta-se a ideia de relação direta entre o pássaro, a poesia social e a “ampla visão da paisagem”, que é posta como algo que “os poetas românticos procuravam imitar” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.129). Apesar de esses itens terem sido colocados em sucessão, as relações entre eles precisaria de maiores explicações.

Os exercícios que solicitam a justificativa do título do poema também retomam a relação da poesia com o condor. Em *Novas Palavras*, uma das respostas esperadas reforça o aspecto de contextualização inicial do livro em que a ave é símbolo da liberdade. No entanto, essa ligação entre o condor e os elementos estilísticos, que justificam a retórica do poema, não é direta e apesar disso é reforçada nas outras questões, como a que pede localização das figuras de linguagem; a questão cuja alternativa correta demonstra que todas as afirmações as quais associam aspectos formais e temáticos estão corretas; e a questão em que a resposta apresenta conjuntamente a temática da escravidão e o “jogo de intensas oposições”.

Ao aproximar esses aspectos como se fossem estabelecidas relações diretas de causalidade, há um prejuízo para as possibilidades de que análises mais detidas poderiam ser suscitadas, levando em consideração como esses pontos que legitimam a retórica do texto estão efetivamente interligados à temática dele. Como o próprio livro expõe, o caráter oratório dessa poesia é um aspecto muito importante para o contexto de fala desse autor.

Diferentemente dos indígenas, que durante o Romantismo foram representados de maneira idealizada, os negros estavam fora do escopo de qualquer referência ativa. Uma das hipóteses é a de que os negros faziam parte do cotidiano marcado pela legitimação da escravidão, dificultando uma imagem que não fosse a rotineiramente vista e reconhecida pela sociedade.

*Português: trilhas e tramas* também apresenta os poemas de Castro Alves como portadores de denúncias sociais, da opressão e da escravidão, estabelecendo uma relação de particularidade do autor com o contexto. De maneira oposta, *Novas Palavras* faz uma apresentação em que o autor faz parte da geração que tinha como característica central o envolvimento em questões sociais e políticas da época, demonstrando assim uma generalização para essa apresentação. Essas diferentes perspectivas correspondem à contextualização feita pelos materiais. Enquanto *Português: trilhas e tramas* não faz grandes explanações do contexto socio-histórico e evita a inclusão do aspecto político da obra, *Novas Palavras* associa a produção do autor a um contexto eurocêntrico em que Victor Hugo é um autor modelo, sendo que essa coleção enfatiza bastante as contribuições do autor francês para o período.

Também há uma recorrência em apresentar elementos da vida biográfica dos autores. Na maior parte dos exemplos, há uma exposição desnecessária de elementos, como a ideia de que “o gosto pelos passeios a cavalo e pelas caçadas na mata reflete-se

na poesia descritiva da natureza” e “as aventuras amorosas, algumas imaginárias, outras verdadeiras – como Idalina, sua primeira amante, ou com Eugênia Câmara, atriz portuguesa, grande paixão do poeta –, inspiraram o lirismo de fortes tons eróticos” (AMARAL et al., 2016, p.82). Essas informações pessoais sugerem um cenário narrativo à vida do autor, o que pode ajudar a criar no aluno uma falsa ideia de que vida e obra são indissociáveis e uma conexão direta entre o eu lírico e a vida do autor. *Veredas da Palavra* é a coleção que apresenta uma redação mais bem conectada com elementos da vida do autor que realmente interferem na produção poética.

Já o aspecto da descrição de autores com o uso de superlativos está relacionado com uma espécie de comprovação da qualidade do escritor e justificativa da inclusão dele no livro, assegurando que apenas os melhores ou destacáveis estão nessas obras. Essa validade pode estar ligada à necessidade de afirmação das escolhas feitas pelas coleções.

Essa distinção feita aos textos literários para o trabalho em sala de aula envolve seleção e, conseqüentemente, exclusão. A tendência das escolhas atuais é delicada, pois é atribuída ao ensino, de maneira geral, uma função que está atrelada a contextos mais amplos, como as pressões exercidas por vestibulares e mercado de trabalho, gerando, para a literatura, a consequência de que as obras destacadas são aquelas que atendem a essas demandas, existindo alguns valores que se tornam obrigatórios, como listas de livros exigidos por provas oficiais, por exemplo. Além disso, a abordagem de obras canônicas perpetua uma ideologia de afirmação desse sistema de ensino metódico, voltado para resolução de aspectos pragmáticos.

Segundo GINZBURG (2012) a recorrente categorização dos textos em períodos literários está associada a essa lógica, uma vez que os vestibulares, trazendo provas objetivas, exigem do aluno conhecimento de aspectos pontuais na compreensão dos textos, que estejam ligados a essa leitura historicista. Desse modo, fica difícil um livro destinado ao Ensino Médio ser aprovado por programas oficiais como o PNLD, se não seguir parâmetros que tenham características de acordo com padrões.

Nesse sentido, o ensino superior também está ligado à validação do cânone literário uma vez que o conteúdo de disciplinas voltadas à formação de professores inclui as obras que já são consideradas importantes aos manuais didáticos. É necessário que os alunos de graduação recebam suporte teórico para mediar os conceitos que estão nos livros didáticos, para, posteriormente, adequarem a formação universitária ao ensino básico. Mas não é sempre que a universidade possibilita a construção de um ensino crítico aos futuros professores. Um exemplo é a reflexão feita por Jaime Ginzburg em estudo

sobre as bibliografias indicadas em cursos iniciais da graduação do curso de Letras no Brasil. O autor verifica recorrentes indicações de manuais os quais pretendem contemplar um grande período temporal, com modelos sistemáticos “capazes de abarcar formulações consideradas fundamentais para a investigação literária” (GINZBURG, 2012, p.25). No artigo é proposta uma análise do manual *Teoria Literária*, de Hênio Tavares, que sobre Castro Alves relata:

Na verdade, todo homem tem compromisso com a vida [...]. O compromisso, em literatura, envolve essa atitude acima referida, como também temas universais que, diríamos, constantes: os sonhos do poeta, decepção, luta, constância, fidelidade, liberdade, felicidade, etc. Dentro de tais temas latejam os menores, que podem particularizar-se em ocasiões (portanto integrando-se no tempo) determinadas com vistos de aparente peculiaridade. Exemplo: a escravatura da raça negra. O tema universal é a liberdade, e essa existirá sempre. O tratamento infame que se deu a uma raça, afrontosamente injusto e ostensivamente ignóbil, como no século XIX, é um tema contingencial e temporal que serviu de pano de fundo apenas para a configuração em arte de um intemporal universal.

Historicamente, por exemplo, Castro Alves é tomado como defensor de uma raça, sincronicamente da raça negra. Mas artisticamente, no plano verdadeiro da literatura, sincronicamente, como uma das mais generosas e imortais vozes que já exaltaram a liberdade (GINZBURG, 2012, pp.30-31 apud TAVARES, 1978, p.39).

De acordo com de Ginzburg “este é um caso exemplar de recusa deliberada da aproximação entre investigação literária e conflitos sociais” (GINZBURG, 2012, p.31). Além disso, o autor expressa como é alarmante o fato do manual considerar a escravidão como um tema “menor”, já que as prioridades, segundo o manual, seriam os universais como a “liberdade”, enquanto a escravidão seria uma particularidade ocasional.

Considerando que este é um manual ainda referenciado como bibliografia básica de diversos cursos de Letras, é bastante preocupante a maneira como esse tipo de material possa ser disseminado como forma de conhecimento. No próprio artigo, Ginzburg faz a reflexão de que não há problemas no fato de adotar manuais, desde que seja acompanhada e direcionada com leitura crítica. A passividade em relação a essas obras pode levar à concepção de que literatura é um campo sem conflitos, e à disseminação de proposições como os referidos que consideram a escravidão um tema menor, além de considerar “felicidade e liberdade” valores universais, que como sabemos são bastantes diferentes dependendo da posição social que se ocupa; ou seja, liberdade não significa a mesma coisa para um escravo e para um homem branco de posses.

Dessa forma, é possível perceber que, apesar de Castro Alves ser um autor canônico, e “O navio negreiro” ser um poema que aparece frequentemente nos livros,

sobretudo por ilustrar a chamada “Terceira Geração” de poetas, o destaque proposto pelas coleções didáticas não está marcado por um dos aspectos que são muito importante no texto: a violência sofrida pelos escravos, que como vimos é um tema pouco considerado mesmo pelos manuais de ensino superior.

Esse exemplo indica a ideia de que não só há obras canônicas, como leituras que se tornam modelos e são reproduzidas. Sobre esse assunto, um dos argumentos de Roberto Reis (1990), em seu ensaio “O ensino de teoria da literatura na graduação em letras”, que apresenta reflexões sobre o *cânon* literário é o de como a ação de tornar obras canônicas têm relações com os mecanismos de poder vigentes. Além disso, há a ideia da violência intrínseca a essa escolha, expressa em trechos como “depois dos estudos de Michel Foucault, sabemos também que todo discurso é uma violência, uma prática que impomos às coisas e ao mundo” (REIS, 1990, p.69), de maneira que o próprio sistema escrito comumente usado em culturas ocidentais é uma forma de dominação.

Para Reis, “a escola, aliás, é uma das instituições capitais na implementação de um cânon literário. No Brasil, a escola ou órgãos oficiais incumbidos da cultura também funcionam em clave elitista” (REIS, 1990, p.85). Por essa perspectiva, é possível pensar que mesmo textos que estejam inseridos nas relações canônicas não necessariamente terão interpretações diversas. Normalmente, as leituras feitas sejam repetições de determinados padrões, pois as formas como são conduzidas as interpretações de obras consideradas canônicas seguem leituras de críticos que são bem avaliados por contextos acadêmicos e são reiterados pelos sistemas de ensino.

No entanto, é importante ressaltar o esforço que os livros didáticos apresentam para diversificar a oferta de textos, embora ainda haja uma predominância de textos canônicos. O livro *Português: trilhas e tramas*, como foi apresentado, traz indicações de músicas e outro poema que dialoga com “O navio negreiro”. Esse é, aliás, um dos aspectos ressaltados no parecer do PNLD 2018:

No que se refere ao tratamento didático dos conteúdos, em geral, a coleção empreende um movimento direcionado a privilegiar uma perspectiva interdisciplinar, estabelecendo relações pertinentes entre a língua e diferentes linguagens não verbais e as artes. Promove, ainda, articulações entre ensino e aprendizagem de leitura, escrita, práticas orais de produção e recepção, análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. (BRASIL, 2017, p.32)

A impressão que fica, é que, apesar dos diversos textos colocados em diálogo com “O navio negreiro”, não há espaço suficiente para o aprofundamento de nenhum deles.

Os comentários e os aspectos de análise e interpretação estão embutidos nas questões que, além de necessitarem de uma mediação consistente do professor, geram limitação das possibilidades interpretativas. Esse procedimento também causa a percepção de que só há uma resposta certa, o que é reforçado pela própria “resposta ideal” fornecida pelo livro do professor. Dessa forma, o caráter polissêmico do texto literário fica reduzido a uma resposta correta.

*Veredas da Palavra* é uma coleção que, considerada como um todo, tem como destaque a presença de um amplo repertório de textos de diversas literaturas de língua portuguesa como foi mencionado anteriormente, além da intertextualidade com outras artes, que é um tópico destacado pela própria avaliação do PNLD.

As inclusões de textos externos ao canonizados que são colocados em diálogo são avanços importantes para o ensino. Porém, outro problema, além da categorização da literatura pelas características predominantes de uma época, é o fato de não haver diversidade de materiais, pois, assim, as possibilidades dos professores ficam também limitadas, afinal, como pensar novos modelos de aulas de literatura se praticamente não há suporte nem material que possa apoiar essas novas reflexões?

Nesse sentido, a periodização não é um problema em si, mas torna-se um quando ela é o único modelo de ensino de literatura disponível é respaldada por programas influentes como o PNLD. É importante que diversos modelos de ensino de literatura possam ser pensados e ofertados aos professores para que eles tenham repertórios para adequar aos alunos. A heterogeneidade das salas de aulas do Brasil não pode ser contemplada por uma única possibilidade de orientação para o ensino. Além disso, ao se tratar de literatura, que como ressaltamos é um objeto polissêmico, diversificar as formas de análises também amplia as interpretações que podem ser elaboradas. Com outros modelos, novas formas de dispor os textos e evidenciar a análise e interpretação de cada um, poderiam se destacar aspectos da literatura de que a periodização não dá conta.

Uma exceção à organização didática em períodos literários é a proposta desenvolvida por Bordini e Aguiar, no livro *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1988), através do “método recepcional”, que leva em conta as percepções do leitor, no caso, do aluno. As autoras explicitam que esse método é “estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.81). Essa falta de espaço para que o leitor possa expressar seu ponto de vista, independentemente do que já está estabelecido pela crítica literária, pode ser entendida como um dos fatores para o afastamento de muitos discentes com a

literatura, afinal, se fossem levados em conta os repertórios de experiências e leituras que o estudante tem, diversas conexões poderiam ser estabelecidas para incentivar a aproximação desse aluno com os textos literários.

Apesar de o ensino atual ter o encaminhamento para um ciclo que mantém a descentralização de pontos importantes a cada texto para destacar características gerais de um período, é preciso valorizar os esforços dos livros apresentados em estabelecerem relações intertextuais com obras que podem estar presentes nos repertórios dos alunos, como as músicas, por exemplo.

A diferença na abordagem estaria no fato de que, pelo método recepcional, seria necessário conhecer primeiro o grupo de alunos para depois propor sequências didáticas. Esse mecanismo, por si só, dificultaria muito a produção de um livro didático, pois as possibilidades de variações de repertório são muito grandes, e um livro não daria conta de lidar com todas elas.

Outro aspecto presente nas coleções didáticas é a recorrência de questões cujas respostas o próprio material não aborda. Esse mecanismo gera uma dificuldade de que, se o aluno não está preparado para ler textos sem auxílio de contextualizações ou de características que são dadas, ele não conseguirá responder; se ele conseguir, então o conteúdo presente no livro não terá ajudado. A falta de correlação entre o que se espera do aluno e o que é fornecido para ele como mecanismo de análise e interpretação é um dos problemas desse modelo de livro didático. Além disso, esse padrão de questionamentos não se altera durante o livro, assim a passagem do tempo da formação do aluno como leitor parece não ter relevância, pois não há uma progressão de atividades, supondo que os alunos avançaram em análises críticas.

As respostas esperadas para esses exercícios conduzem as reflexões que os alunos farão sobre o poema, e se configuram como as únicas possibilidades apresentadas para a análise e interpretação dos textos literários. Esse direcionamento é feito pelas questões. Apesar de a análise deste trabalho concentrar-se em “O navio negreiro”, podemos perceber que essa prática é padronizada para todos os textos literários. A falta de incentivo a diversidade de modelos interpretativos reforça a ideia presente no senso comum de que não é preciso ler o texto literário integralmente para conhecê-lo, uma vez que, entendendo os aspectos gerais da estética, o contexto histórico, e sabendo quais são as produções consideradas principais já é possível realizar atividades como provas escolares ou mesmo exames vestibulares. Por isso, é muito comum encontrar resumos de textos literários em ambientes virtuais.

Também é possível considerar que existe expectativa em manter no aluno a ideia de que ele precisa do livro e do professor para obter acesso a um conhecimento que sozinho não conseguiria adquirir. As perguntas que pedem interpretações de obras constituídas com diferentes linguagens são exemplares nesse sentido. Em *Novas Palavras*, o exercício que pede a relação entre o comentário do pintor Caspar David Friedrich e a pintura *Casal contemplando a lua* exige uma habilidade que não foi ensinada para o aluno pelo próprio livro. E para essa pintura pode haver dificuldade na identificação da árvore como elemento simbólico de representação da decadência e morte, como a resposta sugere, pois não é algo diretamente visível, além de que a imagem é polissêmica e outras respostas poderiam ser consideradas.

Outro exemplo é o exercício de *Veredas da Palavra* que pede a interpretação da expressão “sonho dantesco” presente no poema “O navio negreiro”, exigindo uma relação intertextual que pressupõe um conhecimento prévio da obra *Divina Comédia*, para que possa ser feita a associação com o “inferno de Dante”. Situação similar ocorre com a questão sobre o papel de Andrada e Colombo nos últimos versos do poema. Para respondê-la, o aluno precisaria de um tempo de pesquisa e maior contextualização das figuras históricas, pois as informações contidas no enunciado não são suficientes para elaborar uma resposta.

Em *Português: trilhas e tramas*, a seção denominada “Na bagagem” também utiliza perguntas que dificilmente serão respondidas por alguém que não conheça previamente a obra de Castro Alves. Além disso, essas questões não estimulam reflexões produtivas, uma vez que são perguntas facilmente respondidas com “sim” ou “não” e, por isso, esta é uma estratégia que auxilia na compreensão e na interpretação do poema.

Além desse tipo de questão estão também as que exigem compreensão textual mais básica. Por exemplo, há o fato de todas as coleções incluírem exercícios sobre figuras de linguagem. A conceitualização sobre figuras de linguagem acontece no primeiro volume de cada coleção, assim como ocorre nas provas de vestibulares é comum que as atividades relacionadas aos textos literários apresentem perguntas de verificação de exemplos desses elementos. Nessas situações são solicitadas a observação de elementos isolados sem interesse em suscitar no aluno a percepção de cadeias metafóricas ou analogias recorrentes que, sendo observadas juntas, despertariam uma interpretação mais complexa do texto. Uma pergunta que aparece em mais de uma coleção, por exemplo, que solicita a explicação da antítese marcada pelos advérbios “ontem” e “hoje”,

indicando a mudança de um tempo de liberdade para outro de escravidão, não indicando a relação de como essa marcação temporal está presente ao longo do poema.

Os livros didáticos, sendo materiais de apoio a esse profissional, poderiam explicitar que é necessário solicitar aos alunos que formulem suas próprias interpretações do poema. Caso contrário, as questões acabam validando o discurso que os livros apresentam sobre o poema, ou seja, a informação que precede a leitura do poema de que o autor “defendia ideais de liberdade”, e então o texto literário estaria comprovando essa característica já apresentado sobre ele próprio, sem gerar reflexões consistentes.

Os elementos de apresentação do texto literário demonstram escolhas de abordagens destacadas por cada coleção. No caso de *Novas Palavras*, como foi mencionado anteriormente, Victor Hugo aparece como uma das maiores influências e tem um espaço dedicado no início do capítulo e com a sequência de algumas perguntas que procuram ressaltar aspectos do contexto histórico europeu do período e relacionar com os períodos literários anteriores ao Romantismo. Está presente, por exemplo, um questionamento sobre “quais são as características do Classicismo contra as quais um autor romântico deve se insurgir?” (AMARAL et al., 2016, p.75).

No trecho citado aparece novamente a referência ao condor, porém dessa vez ele está mais diretamente ligado à simbologia da liberdade. Além disso, a contextualização inicial do poema preocupa-se em ressaltar o caráter retórico da poesia de Castro Alves e o aspecto da leitura direcionada a um público.

Já *Veredas da Palavra* dentro do *corpus* é o único livro que apresentou informações contextuais sobre a escravidão e que relacionou a influência de Victor Hugo a Castro Alves não só por aspectos formais, mas também pela conexão de ações políticas. Esta coleção é a única que indica um aspecto da violência ao usar expressamente a palavra tirania associada à escravidão: “A escravidão, o progresso, a liberdade e a denúncia da tirania estavam presentes em muitos de seus poemas” (HERNANDES; MARTIN, 2016, p.234). Cabe destacar a apresentação da poesia amorosa que não aparece desassociada das demais produções de Castro Alves e há o destaque para a concepção do corpo: “(...) a mulher aparece corporificada, o amor não requer apenas contemplação, mas também sexualidade, complemento ao amor espiritualizado” (HERNANDES; MARTIN, 2016, p.234). Esse trecho é o primeiro que indica a liberdade como aspecto explorado pelo poeta e não o determina como característica apenas do poema “O navio negreiro”.

A inclusão do corpo e da sexualidade está relacionada com um entendimento amplo da poética do autor e ao dar expressão a elementos suprimidos nesses livros

didáticos, permite-se a compreensão da violência sofrida também corporalmente pelos escravos em “O navio negreiro”. Ajuda nessa concepção a inclusão de bibliografia atualizada, elemento que também é destacável pela por outros exemplos ao longo do livro em que ocorre a inclusão de textos e referências diversas de escritores dos países de língua portuguesa. Esta é a coleção que apresenta também mais fragmentos do poema. Enquanto *Português: trilhas e tramas* e *Novas Palavras* dispõe apenas de trechos do Canto IV, *Veredas da Palavra* dispõe trechos dos Cantos IV, V e VI.

Nas outras duas coleções, foi possível identificar a menção à violência apenas nos textos utilizados para suscitar as relações intertextuais. *Português: trilhas e tramas*, por exemplo, propõe a violência ao comparar “O navio negreiro”, de Castro Alves com o *rap* de Slim Riomografia, com resposta esperada para o exercício que pede as explicações para a estrofe da música: “A violência do navio negreiro do passado persiste na violência policial atualmente” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.131). Novamente, a expectativa é baseada em elementos não disponíveis no livro, uma vez que essa violência não foi tematizada.

Nesse mesmo livro, há um preocupante exercício que solicita o estabelecimento de uma relação entre a escravidão e a situação de refugiados na atualidade, e que relaciona as duas situações utilizando a denominação de “tráfico de pessoas”. Uma das alternativas indica que se espera que os alunos estabeleçam uma relação sobre a condição de pessoas em ambas as situações, indicando uma similaridade direta. Propor uma equivalência entre a situação de refugiados à escravidão é um erro conceitual, na formalização dos termos, que significaria que refugiados são escravos, gerando nos alunos uma percepção inadequada sobre a situação dos migrantes, que saem de seus países de origem para sobreviver a graves conflitos, como guerras. Apesar de as condições de viagem dos refugiados serem precárias e ser necessária a abordagem dessa temática para suscitar a discussão sobre como os países podem colaborar com o oferecimento de abrigos e de condições dignas de vida, é equivocado estabelecer equivalência direta com a situação da escravidão, em que as pessoas eram levadas à força, sujeitas a constantes agressões físicas e psicológicas. Ademais, não é só problemático defender que ambas situações são equivalentes, como também não se abordar diretamente a escravidão.

Sobre “Flash Black”, de Adão Ventura, outra relação intertextual abordada também em *Português: trilhas e tramas*, é feita uma passagem dos textos literários à realidade factual feita de maneira muito direta. A mediação do professor precisaria dar conta de abordar a literatura como uma produção social, mas não necessariamente como

uma registro direto. Esse talvez fosse um momento oportuno para destacar especificidades de um texto literário, e explicar que a interpretação dele só pode ocorrer pela análise desse próprio texto, considerando sua especificidade.

Pergunta semelhante ocorre também em *Veredas da Palavras* com a questão sobre a crítica social feita pela música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, de Marcelo Yuka, do grupo O Rappa. No entanto, ao enunciar dessa maneira, fica mais clara a passagem da relação entre ficção e realidade, além de que a pergunta anterior utiliza a palavra intertextualidade diretamente. Assim, ficam melhor associados os elementos dos textos e os aspectos de como o negro no Brasil é tratado pela polícia na atualidade.

Outro aspecto que chama atenção nos livros analisados são as ilustrações escolhidas. Na obra *As belas mentiras*, Maria de Lourdes Nosella faz uma análise de materiais de ensino direcionados ao Ensino Fundamental I, procurando entender de que forma a ideologia dominante é transmitida pelos livros didáticos, analisando principalmente as imagens presentes nesses materiais. Como uma das justificativas de sua pesquisa, a autora aponta o seguinte:

(...) pretende-se pôr em evidência a utilização da educação como instrumento mediante o qual se transmite a ideologia da classe dominante, que é introjetada inconscientemente pela classe dominada. As mensagens ideológicas, veiculadas por diferentes meios, entre os quais se destacam os livros didáticos, transmitem valores que não correspondem às necessidades e aos interesses da classe trabalhadora. (NOSELLA, 1981, p.11)

Em suas análises, a autora demonstra como as imagens de diferentes temáticas são ligadas a estereótipos e de como ocorre uma naturalização de elementos culturais considerados sem conflitos ou problemas. Para a caracterização da família, por exemplo, a autora relata que todos os textos que foram analisados possuem famílias com poucos membros em que os pais trabalham, sendo normalmente o homem responsável pelo sustento; os filhos estudam, e a casa é um lar seguro e estruturado com garantia de felicidade. Esse é apenas um dos exemplos muito contrastantes com a realidade factual, já que há muitas constituições diferentes de famílias. Também é marcante a percepção a respeito de como o livro didático possui um papel de manutenção de idealizações recorrentes no âmbito coletivo e social.

No caso das coleções descritas nesse trabalho, como apontado, percebe-se uma recorrência de pintores canônicos e, em geral, europeus, como a imagem *A Liberdade guiando o povo*, de Delacroix. Nela, destaca-se a posição da figura feminina ao centro da

tela, levantando a bandeira da França, representando a liberdade em meio a um cenário de conflito e luta, como se ela vencesse.

Esse ideário de liberdade é condizente com o defendido pelos livros didáticos para a explicação do poema “O navio negreiro”, pois como ele representa a fase do Romantismo que buscava a emancipação, é como se a dor dos escravos presente no texto literário estivesse ali apenas para reforçar a ideia para o qual ele foi formulado, ou seja, o destaque de que a liberdade da população era um valor a ser defendido. Assim, é como se a validade do poema estivesse na intencionalidade do autor em divulgar ideais antiescravagistas e não no que o texto literário significa por si próprio. Assim há uma similaridade na descrição do poema como a que ocorre para a imagem de Delacroix em que há corpos mortos pela batalha, mas o que prevalece é o que essa cena representa.

*Negros ao fundo do porão*, de Rugendas, aparece nas coleções *Novas Palavras* (anexo 6) e *Veredas da Palavra* (anexo 11). Na primeira coleção, a pintura está após o poema “O navio negreiro”, numa posição de ilustração. Na segunda, há uma questão específica sobre a imagem pedindo que os alunos estabeleçam as semelhanças temáticas entre ela e o poema, e cuja resposta prevista enfatiza que em ambos é possível notar os horrores da escravização.

O que chama a atenção é a utilização dessa pintura que não é empática com os escravos. Nela, podem ser observadas diversas pessoas negras dividindo um pequeno espaço de porão; alguns sem roupas, outros cobertos por um fino tecido. No centro, um escravo em pé recebe um prato e há duas pessoas em posição de controle, como patrões. Não é possível ver nitidamente as expressões faciais e individuais desses escravos, o que diminui a empatia com os escravos retratados. Apesar de o ponto de vista desse quadro ser de observação apática, ele é de fato uma das imagens muito recorrentes sobre a escravidão e ajuda a manter o imaginário distanciado e apático do período.

Além disso, foi possível observar nas coleções didáticas a recorrência da violência como um aspecto da literatura contemporânea. Cabe referir Giddens (1991), que ao analisar comparativamente a violência ligada aos dias atuais e de outras épocas, faz a seguinte consideração:

Poucos grupos da população podiam sentir-se seguros por longos períodos da violência ou da ameaça de violência por parte de exércitos invasores, bandoleiros, senhores da guerra locais, salteadores, ladrões ou piratas. Os meios urbanos modernos são considerados perigosos devido ao risco de um ataque ou assalto. Mas, não é apenas esse nível de violência caracteristicamente menor se comparado com muitos cenários pré-modernos;

tais meios são apenas bolsões de violência relativamente pequenos dentro de áreas territoriais maiores, nas quais a segurança contra a violência física é imensamente maior do que jamais foi possível em regiões de tamanho comparável ao mundo tradicional. (GIDDENS, 1991, p.109)

Assim, percebe-se que há uma desproporcionalidade em tratar a violência como um evento acentuado nos tempos hodiernos. A ideia de uma contemporaneidade marcada por regiões centrais e urbanas, como sendo portadoras de uma violência a ser destacada, leva à hipótese de que a intensificação do interesse pelo tema da violência tem respaldo também nas formas como a mídia influencia a sociedade e como expressa a violência.

O autor Guy Debord (1997), em sua análise sobre *A sociedade do espetáculo*, apresenta a noção de que há um acúmulo de espetáculos em sociedades com as atuais condições de reprodução. Esses espetáculos podem ser entendidos como representações das relações sociais por meio de imagens que indicam perspectivas de compreensão sobre o mundo pelo viés dominante. Para o autor, o espetáculo e a realidade se abastecem mutuamente:

Não é possível fazer uma oposição abstrata entre o espetáculo e a atividade social efetiva: esse desdobramento também é desdobrado. O espetáculo que inverte o real é efetivamente um produto. Ao mesmo tempo, a realidade vivida é materialmente invadida pela contemplação do espetáculo e retoma em si a ordem espetacular à qual adere de forma positiva. A realidade objetiva está presente dos dois lados. (DEBORD, 1997, p.15).

Assim, se considerarmos a hipótese do amplo respaldo midiático para a exposição da violência contemporânea, podemos considerar que quanto mais a violência é exposta como um espetáculo, mais a realidade que tem fatos marcados por brutalidades contribui para a reiteração dessa exposição midiática.

Além desses autores, Bourdieu (1997), em obra que analisa os impactos da televisão e do discurso jornalístico, menciona que a “amplitude” dessa mídia alcança efeitos amplos, como o de reunir muitas pessoas para a exibição de uma mesma notícia. Com isso:

Se a informação fornecida por tal meio se torna uma informação-ônibus, sem aspereza, homogeneizada, veem-se os efeitos políticos e culturais que podem resultar disso. É uma lei que se conhece muito bem: quanto mais um órgão da imprensa ou um meio de expressão qualquer pretende atingir um público extenso, mais ele deve perder suas asperezas, tudo o que pode dividir, excluir – pensem na *Paris-Match* –, mais ele deve aplicar-se em não “chocar ninguém”, como se diz, em jamais levantar problemas ou apenas problemas sem história. (BOURDIEU, 1997, pp.62-63)

Sob essa perspectiva, as notícias são divulgadas propositadamente sem ênfase para não causar choque, e desse fator está uma das motivações de a violência ser tratada como algo trivial. Programas sensacionalistas e de cunho policial, jornais apresentando

manchetes e matérias com grande ênfase para manifestações de violências são exemplos comuns. Ademais, quando essas manifestações são transmitidas de forma sistemática, sem incentivo à reflexão crítica, ocorre uma banalização da violência.

Assim, o problema de o ensino de literatura tratar a violência como um tema predominantemente da contemporaneidade é justamente o de corroborar essa noção, como se violência fosse um aspecto surgido nos últimos tempos e não um plano de fundo permanente que perpassa toda a história brasileira. Corre-se o risco de ela ser olvidada ou entendida sem o teor de gravidade que possui, justamente pela sua exposição exacerbada.

### 3. Ensino de Literatura e direitos humanos

Frederick Douglass ensinou que a alfabetização é o caminho da escravidão para a liberdade. Há muitos tipos de escravidão e muitos tipos de liberdade. Mas saber ler ainda é o caminho.

Carl Sagan. *O mundo assombrado pelos demônios*.

Em “O caminho para a liberdade”, capítulo da obra *O mundo assombrado pelos demônios*, o cientista Carl Sagan narra a história de Frederick Douglass, escravo do século XIX nos Estados Unidos, que passou por uma série de barbáries: foi separado dos pais antes de um ano de idade, na infância acordava com os gritos da tia sendo açoitada, entre outras desumanidades. O relato também descreve que os escravos como ele eram submetidos à regra de que deviam continuar analfabetos, pois o conhecimento gerado pelo letramento prenunciava perigo aos senhores de escravos. Porém, Douglass, escravizado em um ambiente urbano e doméstico, conseguiu ter acesso à alfabetização por receber ajuda de uma das senhoras dessa casa. Em certo momento o capitão da família descobriu e repreendeu-a severamente dizendo: “O conhecimento estragaria o melhor preto do mundo. Se você ensina um preto a ler, não poderemos ficar com ele. Isso o inutilizaria para sempre como escravo” (SAGAN, 2006, p.303). Essas palavras, ditas na presença de Douglass, fizeram com que ele entendesse um dos princípios escravistas, sobre o qual retratou: “Eu agora compreendia (...) o poder do homem branco de escravizar o homem negro. A partir daquele momento, eu compreendi qual era o caminho da escravidão para a liberdade” (SAGAN, 2006, p.304). Anos depois, esse homem tornou-se um importante escritor e político norte-americano, defendendo que a alfabetização é um caminho para a liberdade.

Apesar da subjetividade da história, ela pode exemplificar vários aspectos importantes para a compreensão da lógica racista, como também oferece recursos para ações que possam acabar com esses fundamentos.

Levando em consideração que este trabalho teve como ponto inicial a observação de como o ensino de literatura lida com a temática da violência em diversos aspectos. Ao escolher “O navio negreiro”, de Castro Alves, como texto central para análise, por ele ser um poema utilizado em todas as coleções didáticas selecionadas no *corpus*, a ênfase de leitura foi voltada para violências específicas ligas à escravidão e à cultura do racismo no Brasil.

Como destacamos anteriormente, esse poema é um texto canônico e está presente nos materiais de ensino básico por ser representativo de uma geração específica, a geração condoreira – 3ª do Romantismo brasileiro – mas não por ter a violência da escravidão como um critério enfatizado. O poema estar nos livros didáticos e não propiciar a discussão das marcas sobre o racismo estrutural na sociedade é uma das consequências desse modelo de ensino, o qual privilegia didáticas que fragmentam o conhecimento e que os objetos de estudo são justificados fora de si próprios.

Nesse contexto, o autor Paulo Vinicius Baptista da Silva faz um levantamento detalhado das pesquisas realizadas nesse âmbito de estudos, apresentando articulações e atualizações deles, na obra *Racismo em livros didáticos*. O autor afirma, com base na perspectiva de Rosemberg (1998), que o uso de livros didáticos pode ser um dos instrumentos de manutenção da discriminação ocorrida dentro das escolas, por esse objeto naturalizar a “branquitude de seu público” (SILVA, 2008, p.18). Segundo o autor, essa noção está inserida numa interpretação que considera os discursos, incluindo os proferidos por materiais didáticos, como formas de perpetuação de ideologias dominantes na sociedade, as quais produzem e difundem os “discursos que fundam e sustentam relações de desigualdade” (SILVA, 2008, p.16), como no caso, a desigualdade racial.

Silva também explicita a ideia de “racismo à brasileira” que se mantém através de práticas e discursos que geram a perpetuação das desvantagens para “a população negra no acesso a bens materiais e simbólicos” (SILVA, 2008, p. 17), que no caso do Brasil ocorre paralelamente a discursos que procuram mascarar essas diferenças, podendo utilizar ideias como a democracia racial ou miscigenação da população para invalidar as lutas pelo fim do racismo.

Ele destaca a ocorrência de

“(…) um duplo movimento nos discursos dos livros didáticos: a negação do racismo concomitante a discurso racista que *naturaliza* a condição de branco e *estigmatiza* o negro. (...) Particularmente, as estratégias de *naturalização* do branco e *passifização* do negro concorrem para a configuração de discurso racista que **reifica** as relações desiguais entre brancos e negros no país. (SILVA, 2008, p. 20)

Quando os livros didáticos pressupõem interlocutores genéricos, sem considerar os aspectos regionais, culturais e étnicos dos diferentes lugares do Brasil, existe uma tendência a que os discursos desses livros sejam mantenedores das ideologias e imagens dominantes na sociedade, como o racismo.

Contudo, o autor sinaliza que há um esforço para o combate do racismo em livros didáticos:

Os temas sobre racismo e o combate desse nos livros didáticos, e sobre a inclusão nos currículos de conteúdos de história e cultura da África, foram pautas em diversos seminários, encontros, oficinas, publicações e vídeos, grande parte em função das ações diversificadas do movimento negro. Podemos citar dois grandes eventos que foram significativos para a multiplicação desses encontros e material: a comemoração do Centenário da Abolição da Escravidão em 1988; a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001. Grandes eventos como esses, em geral, estimulam a produção de textos e a realização de outros eventos, ocupando a mídia em razão exponencial. (SILVA, 2008, p. 36)

Dentre esses esforços, é possível citar também as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade da inserção das temáticas de história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino básico, sendo um critério eliminatório para a avaliação dos livros didáticos. Porém, a determinação dessas leis e a análise dos avaliadores sobre se os livros as cumprem, não são suficientes para que o ensino apresente reflexões sobre as estruturas de desigualdade racial.

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa e literatura se distingue de outras disciplinas, pois a linguagem permeia os livros didáticos de todas as ciências, e a forma dos textos, a disposição deles, as imagens, as ênfases e o que está nas entrelinhas dos direcionamentos estabelecidos pelos exercícios ensinam tanto quanto os conteúdos.

Dessa forma, reforça-se a ideia de que o ensino de literatura precisa enfatizar a análise e a interpretação dos textos literários. A maneira como o poema de Castro Alves está disposto nas coleções é exemplar em mostrar como a falta de análise literária tende a escamotear os aspectos primordiais do texto, como a caracterização sobre a escravidão. Contextualizar temporalmente o que significa ser negro no período literário do Romantismo e como esse legado histórico gera fortes desdobramentos para população negra hoje, seria respeitar o que as leis exigem e criar um repertório de análise crítica nos alunos.

### **3.1. “O navio negreiro”, de Castro Alves: revisão da crítica literária em comparação com a abordagem dos livros didáticos**

Com as análises feitas sobre a apresentação do poema “O navio negreiro”, foi possível perceber que há muitos pressupostos reiterados nos livros didáticos. Em algumas ocorrências, as referências aos críticos que embasaram os itens apresentados ficam claras,

mas na maioria das vezes, não. A ideia de Castro Alves como “poeta condoreiro”, por exemplo, é expressa como uma atribuição incontestável, sendo que foi um termo associado ao autor e que ganhou força justamente pela constante repetição.

Estudar a crítica literária hegemônica é importante, pois isso fornece bases para a compreensão dos aspectos históricos presentes no momento de produção dos textos e nas leituras posteriores. No poema de Castro Alves, por exemplo, apesar de os livros didáticos apresentarem a ideia do condor associada aos ideais de liberdade, não há explicações sobre o porquê desse pássaro específico ter sido escolhido para o a nomenclatura de “condoreira” dada ao autor. Sobre esse aspecto, Alfredo Bosi propõe:

*Vozes d’África e O navio negreiro* foram compreendidos e amados como falas de rebeldia e, com certeza, uma abordagem da recepção de ambos confirma essa leitura. No entanto, o uso que gerações sucessivas de admiradores fazem de um poema está longe de exaurir os seus significados. Em alguns casos uma só descodificação, sempre reiterada, deixa na sombra a verdade de outras conotações igualmente válidas e capazes de dialetizar o sentido uniforme que o consenso estabeleceu. (BOSI, 1992, p.249)

Aliás, há três autores reconhecidos na crítica literária que apresentam textos críticos para “O navio negreiro”, de Castro Alves: Antonio Candido, Alfredo Bosi e Anatol Rosenfeld. É possível perceber que os livros didáticos valem-se de aspectos indicados por esses críticos, embora as referências não estejam diretamente indicadas, mas os dois primeiros autores estarem presentes nas referências bibliográficas finais. Apresentaremos a seguir algumas articulações possíveis entre a teoria e o que está explícito nas coleções.

Em “Castro Alves e Heinrich Heine”, texto que compara poemas homônimos desses dois autores, Anatol Rosenfeld inicia mencionando que é comum a indicação de que Victor Hugo teria sido o modelo inspirador de Castro Alves, mas é incomum defender a influência de Heine ao poeta brasileiro, sendo provável essa ligação. Os dois escritores aproximam-se pelo “compromisso poético para com o progresso humano” (ROSENFELD, 1994, pp.85-86). Rosenfeld aborda ainda os estudos de Hans Jörden Horch que comparam os poemas dos dois autores defendendo que há considerável influência do poeta alemão para o brasileiro. Porém, Rosenfeld afirma:

(...) não se pode concordar plenamente com Horch ao ressaltar a divergência radical nos objetivos da obra empenhada de ambos poetas, como se fosse necessário acentuá-la para resguardar a originalidade do poeta brasileiro depois de verificada a sua relativa independência. Segundo Horch, Heine teria pensado uma nova ordem social concebida nos moldes de Marx, ao passo em

que Castro Alves fez valer principalmente os momentos humanitários, renunciando “conscientemente” à abordagem dos aspectos da terra a terra, sobretudo os econômicos. (ROSENFELD, 1994, p.86)

A discordância expressa no trecho ocorre, pois Rosenfeld considera que a relevância do aspecto econômico “(...) dificilmente poderia ser reconhecida pelo estudante de Direito baiano, no estágio do Brasil de então (...)” (ROSENFELD, 1994, p.87), e que, justamente por isso, a ausência desse aspecto “(...) certamente não foi tão consciente e deliberada como acentua Horch”. (ROSENFELD, 1994, p.87). Apesar de a tópica da música, representada pelas imagens das orquestras que fazem os negros dançarem, estar presente nos dois poemas, o Rosenfeld considera comum essa repetição de assuntos.

Na obra *Dialética da Colonização*, de Alfredo Bosi, uma das ideias apresentadas é a de que:

A pergunta mais geral que este ensaio tenta responder incide sobre o modo de pensar a escravidão que enforma a poesia de Castro Alves. A diversidade apontada em relação a Heine serve de estímulo para colher o sentido íntimo de um texto sem conceder que a sua interpretação se ponha como já dada, de uma vez por todas, a partir das circunstâncias para as quais o poema foi escrito e declamado: no caso, a partir de um momento da campanha abolicionista. Em outras palavras: suponho legítimo distinguir, para efeito de análise e compreensão do poema, a função histórica que este desempenhou, a sua fortuna política, e o seu dinamismo semântico interno. (BOSI, 1992, p.249)

Segundo Bosi, o ponto de vista de Castro Alves é singular pelo contexto, pois no período de decadência do Segundo Reinado, o conservadorismo das oligarquias enfrentava os defensores de correntes progressistas. Esses, inspirados por ideias democráticas de países economicamente centrais na configuração capitalista mundial, apostavam em noções como o trabalho livre e, portanto, defendiam o fim da escravidão. Por isso, no campo literário, a produção também costuma voltar-se para os tempos futuros: “Aos olhos da nova geração, o futuro era a única dimensão a ser contemplada; e os poemas de Castro Alves diriam eloquentemente das esperanças postas no século grande e forte segundo os epítetos de seu modelo, Victor Hugo” (BOSI, 1992, p.246).

Nesse trecho, Bosi aponta Victor Hugo como um ator considerado exemplar para a produção de Castro Alves, dado que aparece nas coleções *Veredas da Palavra* e, principalmente, em *Novas Palavras*.

Ao indicar o poema “Vozes d’África”, de Castro Alves como exemplo, Bosi defende: “creio que pela primeira vez em nossa literatura romântico-nacional seguiam linhas conflitantes de valor o sentimento da natureza e a visão da pátria” (BOSI, 1992, p.247) e que:

“Em 1968, ano do *Navio Negreiro* e das *Vozes d’África*, a mazela mais deprimente, o nervo exposto, era a escravidão. Os porta-vozes das oligarquias preferiam tratá-la como se fora assunto exclusivo da ordem privada, matéria relativa ao instituto inamovível da propriedade” (BOSI, 1992, p.248).

Para exemplificar, Bosi cita José de Alencar tanto como autor de textos literários em que tematizam a questão como prática privada, quanto como sujeito histórico atuante. Há uma menção ao fato do autor combater em sessão legislativa o “Projeto da Lei do Ventre Livre”, defendendo que uma criança sendo filha de escravas deveria “permanecer junto à mãe para ser melhor tutelada à sombra da senzala” (BOSI, 1992, p.248). Ainda sobre esse aspecto, o autor expõe:

No meio dos embates sobre a questão dos nascituros, que já se propõe por volta de 1866, cai o gabinete liberal de Zacarias por um ato legal, mas autoritário, de Pedro II. As oposições radicalizam o seu discurso tangenciando ideais democráticos. Fundam clubes e jornais, promovem atos de protesto em todo o país. Os estudantes de Direito da Academia de São Paulo convidam o jovem Castro Alves para declamar versos libertários. Por um infeliz acaso, ele dirá, com enorme êxito, os poemas mais belos da sua pena abolicionista, *O navio negreiro* e *Vozes d’África*, escritos em São Paulo, o primeiro aos 18 de abril, o segundo aos 11 de junho. (BOSI, 1992, p.248)

Nesse trecho há uma informação contextual que explica o caráter oratório e retórico do poema. Essa circunstância histórica não é esclarecida em detalhes nos manuais didáticos. Neles, aparece apenas a ideia de que o poema “foi escrito durante a campanha abolicionista” (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.129); ou “o tom exaltado e retórico de sua poesia é próprio para a leitura em público, para emocionar e convencer” (AMARAL et al., 2016, p.82); e ainda que o poema é “(...) uma das mais conhecidas obras brasileiras pró-abolição da escravatura” (HERNANDES; MARTIN, 2016, p.235).

Ademais, pode ser compreendido que autores contemporâneos a Castro Alves como José de Alencar tratavam a situação do negro escravizado como uma situação de “desequilíbrio moral” quando havia a presença deles nos lares. Com Castro Alves, a abordagem do negro ganha uma dimensão humana. Sobre esse aspecto, Antonio Candido ressalta:

Par compreender o verdadeiro milagre literário que foi a sua poesia *negra*, lembremos, mais uma vez, o que se disse do Indianismo – sentimento de compensação para um povo mestiço na história curta, graças à glorificação do autóctone, já celebrado por escritores europeus e bastante afastado da vida corrente para suportar a deformação do ideal. O negro, pelo contrário, era a realidade degradante, sem categoria de arte, sem lenda heroica. Admitir a ancestralidade indígena foi orgulho bem cedo vigoroso, graças à possibilidade de escamotear, por meio dela, a origem africana de uma cor bronzeada – origem que ninguém acusava, podendo-a disfarçar. Trazer o negro à literatura, como *herói*, foi portanto um feito apenas compreensível à luz da vocação retórica daquele tempo, facilmente predisposta à generosidade humanitária. (CANDIDO, 2014, p.589)

Bosi apresenta autores contemporâneos a Castro Alves que também poderiam estar indicados na designação de “condoreiros”:

Pedro Luís (1839 – 1884), conhecido pelos altissonantes “*Terribilis Dea*”, sobre a guerra do Paraguai, e “*Os Voluntários da Moret*”, sobre a Polônia, é ainda o nome de condoreiro típico que se pode alinhar junto ao de Castro Alves. Pedro Calasãs (1837- 1874), Narcisa Amália (1852-1924), Franklin Dória, Matias de Carvalho e outros, menores e mínimos, automatizaram certos processos de efeitos como a antítese, a apóstrofe e a hipérbole, e abusaram do alexandrino francês que a leitura de Hugo pusera em moda. No conjunto, servem de documento para a história dos sentimentos liberais e abolicionistas que, a partir de 70, dominariam a nossa vida pública. (BOSI, 1992, p.131).

A formulação de que esses autores produziram obras que servem mais como “documento para a história dos sentimentos liberais e abolicionistas” pode indicar um dos motivos pelo qual esses autores não aparecem nas obras didáticas. Castro Alves é exemplar para o modelo do período que goza de maior prestígio do que os outros. No que se refere “a força da inspiração” Antonio Candido explicita:

Afrontando concepções anti-românticas de poesia pura, poderíamos dizer que a sua excelência provém, em boa parte, precisamente do fato de ser orador em verso. O pescoço da retórica, torcido pelo menos na intenção pelos simbolistas, é, no Brasil, mais tenaz do que se poderia pensar. Esta tenacidade resulta de sua profunda eficácia literária; da correspondência a um desejo arraigado de compreensão pelo transporte entusiasmado. E quando a poesia assume compromissos com a vida, inserindo-se deliberadamente no tempo histórico e social, a eloquência aparece, mais que recurso, como força realmente por ética. De tal forma que, na poesia política, satírica ou simplesmente de idéias, a virtude deve ser buscada sobretudo no movimento geral do poema. (...) (CANDIDO, 2014, p.588)

Nesse sentido, Candido destaca que a eloquência no caso dos poemas de Castro Alves tem valor por estar relacionada à ética, ou seja, o compromisso com a mudança social do período ao reivindicar ideais de liberdade aos escravos. Essa perspectiva é mais

profunda do que apenas indicar que o autor foi “poeta da liberdade”, por indicar as características do texto e do contexto que permitem defender essa afirmação.

### **3.2. As seis partes de “O navio negreiro”**

O poema é dividido em seis cantos e começa com o verso “ ‘Stamos em pleno mar” (ALVES, 1997, p.277). As quatro primeiras estrofes configuram uma atmosfera de contraste entre céu e mar, em que há momentos de indefinição desses dois espaços, como ocorre nos versos: “Dois infinitos/ali se estreitam num abraço insano,/ azuis, dourados, plácidos, sublimes.../Qual dos dous é o céu?/ qual o oceano?...” (ALVES, 1997, p.277) Essa indistinção entre o espaço celeste e o marinho marcada pelas cores azul e dourada e pela atmosfera serena e sublime vai se distanciando ao longo do poema pela perspectiva. Isso porque, enquanto o foco é o céu, a descrição é harmoniosa: “Oh! Que doce harmonia traz-me a brisa!” (ALVES, 1997, p.278). Quando há um enfoque mais detido sobre o que está ocorrendo no mar, ou seja, o transporte de negros escravizados, as imagens de horror sobressaem. No entanto, nenhum dos livros didáticos transcreve o início do poema e, com isso, perde-se a configuração dos distanciamentos e aproximações que o eu lírico cria com o navio.

O Canto II inicia com a indagação sobre “Que importa do nauta o berço” (ALVES, 1997, p.78) fazendo menção à origem dos marinheiros. Nas estrofes seguintes há referências a diversas nacionalidades como Espanha, Itália, Inglaterra e França e aos legados dessas nações. Esse canto não foi abordado por nenhuma coleção didática analisada, e poderia motivar reflexões sobre a diferença dada à origem dos tripulantes e aos negros escravizados. Enquanto àqueles é indicado os locais de nascença, as “pátrias glórias/ Lembrando, orgulhoso, histórias” (ALVES, 1997, p.279), ou seja, países com feitos destacáveis; a esses ocorre atribuição a origem difusa: “são filhos do deserto” (ALVES, 1997, p.281), sem indicação precisa de qual país do continente Africano saíram. Essa diferença na marcação sobre a ascendência dos indivíduos é uma das formas de assinalar o tratamento subalterno dado aos negros.

Retomando a mudança de perspectiva a respeito do que é observado com maior ênfase pelo eu lírico do poema, ela passa a ocorrer sobretudo pelo chamamento ao albatroz, no final do primeiro canto. A “águia do oceano” (ALVES, 1997, p.279), no Canto III, é requisitada a descer do “espaço imenso” (ALVES, 1997, p.279) para olhar “o

quadro de amarguras” (ALVES, 1997, p.279) que se configurava no navio. Assim, ao longo do poema, os escravos, dentro do navio, passam a ser colocados em evidência.

As coleções didáticas não fazem menção nem ao albatroz, nem à andorinha, pássaros presentes no poema, mas abordam o condor. Sobre a ausência de analogias entre o condor e o albatroz, é interessante destacar que aquele é atribuído pelas obras didáticas como elemento de representação simbólica de liberdade; este é o pássaro que está presente no poema. Consoante a possibilidade de o condor poder ser interpretado como símbolo de voos altos e livres, seria significativo propor uma aproximação com a ave marinha que, por sua proximidade ao oceano, pode fazer a ligação entre céu e mar e olhar com maior destreza àqueles que estão presos em sofrimentos no navio.

Sobre as análises da figura do condor, os livros didáticos consideram esse pássaro de formas diferentes. O livro *Português: trilhas e tramas* ressalta a habilidade do pássaro voar alto e ter boa visão da paisagem; a coleção *Novas Palavras* associa o comportamento da ave de rapina como símbolo de ideias que almejam alto voo da imaginação em busca de liberdade. Há distinção entre considerar o voo panorâmico que se transforma na capacidade de vigilância e observação da paisagem social, como indicado com a descrição da primeira obra, e o ideal de liberdade e autonomia que poderia caracterizar a pessoa de Castro Alves como alguém mais atento ao tema da liberdade como valor universal e individual, mesmo que a liberdade esteja posta em ambas as acepções. Já *Veredas da Palavra* associa o voo empreado do pássaro ao ideal do autor em trazer a altivez da ave para os temas políticos. Destaca-se um novo significado para a imagem do condor, diferente das duas últimas coleções, voltado a uma caracterização da pessoa de Castro Alves como um agente também no plano político e social, além do literário.

O canto IV apresenta as imagens das cenas que o eu lírico observa do navio. Nessa parte há uma das descrições mais cruéis do poema no trecho cujas mães amamentam seus filhos com o sangue que sai de seus seios tão debilitados quanto as outras partes do corpo, enquanto outras moças “nuas e espantadas” (ALVES, 1997, p.280) juntam-se com escravos que, quase “defuntos”, se arrastam em uma “dança horrenda e delirante” enquanto a “tripulação ri irônica” e o “chicote” continua a estalar. *Veredas da Palavra*, único dos livros que solicita nos exercícios uma interpretação para a última estrofe do Canto IV, chama a atenção para a intertextualidade marcada pela expressão “sonho dantesco” e assim, para a associação entre as imagens dessa estrofe e o inferno.

Este é um exemplo de um momento em que ressaltar a violência desta passagem poderia suscitar uma riqueza interpretativa por parte dos alunos, além de promover

empatia para a situação no negro escravizado. Como foi indicado, uma abordagem para uma educação humanizadora pode ter em vista uma preocupação em não apaziguar males da história para que eles não se repitam.

Um fragmento do Canto V aparece nas três coleções didáticas retratadas. O livro *Português: trilhas e tramas* apresenta informações a respeito da musa:

O poema também faz referência às **musas**, entidades mitológicas a quem se atribuía, na Grécia Antiga, a capacidade de inspirar a criação artística ou científica. Na segunda estrofe do Canto V o eu lírico interroga à “severa musa” e à “musa libérrima, audaz”, provavelmente se referindo à musa da tragédia, Melpômene, filha de Zeus e Mnemósine (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.130).

Essa explicação, apresentada no box intitulado “Referências bíblicas e mitológicas em ‘O navio negreiro’”, faz menção aos versos “Dize-o tu, severa Musa,/ Musa libérrima, audaz!...” (ALVES, 1997, p.301), vocativos para os quais o eu lírico dirige-se perguntando “quem são estes desgraçados”, pergunta que o próprio eu lírico responde “são os filhos do deserto”. Esse campo semântico ligado a imagens desérticas está presente ao longo do poema desde o Canto I, como na estrofe:

‘Stamos em pleno mar... Abrindo as velas  
Ao quente arfar das virações marinhas,  
Veleiro brigue corre à flor dos mares  
Como roçam na vaga as andorinhas...

Donde vem?... Onde vai? Das naus errantes  
Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço?  
Neste Saara os corcéis o pó levantam,  
Galopam, voam, mas não deixam traço. (ALVES, 1997, p.277)

Nela, podemos ver que as ondas do mar formadas pela passagem do navio são comparadas ao pó que os cavalos de batalha não deixam, apesar da poeira. Assim como esse navio de escravos, que apesar de passar com rapidez de um “doido cometa”, tem os rastros apagados pelo próprio mar.

A referência aos personagens bíblicos Agar e Ismael e à fuga deles para o deserto, não são passagens isoladas, pois têm associação com outras imagens desérticas, como a menção ao Saara, e a comparação entre os rastros que não são deixados nem na areia, e nem no mar. Essa correspondência de imagens que gera uma interpretação mais ampla do poema fica prejudicada quando o livro didático opta por manter o texto de maneira fragmentária, sem retomar as conexões internas do poema.

No entanto, a explicação do boxe tem relação com o fato da coleção *Português: trilhas e tramas* apresentar “O navio negreiro” como “poema épico cujo tema é tráfico de negros escravizados (...) (SETTE; STARLING; TRAVALHA, 2016, p.129)” sem indicar nenhuma menção à terminologia.

Na crítica dedicada ao autor, Rosenfeld indica que antes de ser denominada como condoreira, a poesia de Castro Alves recebia o nome de épica: “O termo, no caso, é usado na acepção tradicional, de referência à epopéia, à grandeza do tema, de ordem pública, que exige tratamento grandioso. Nesse sentido o “Navio Nегreiro” de Castro Alves é um poema épico-social (ROSENFELD, 1994, p.88).”

Porém, não há consenso sobre aplicação dessa denominação: “Pode-se dizer, pois que o poema de Castro Aves, apesar de, pela sua parte central, se afigurar épico (narrativo), revela muito mais sobre o narrador do que sobre o evento narrado. Somente 36 dos 240 versos narram de fato o ‘caso’”. (ROSENFELD, 1994, p.90).

Além disso, o autor indica que:

Na comparação entre os poemas homônimos, essa acepção do termo épico não seria cabível ao de Heine. “Todavia, usando-se o termo na definição atual mais precisa, para designar um gênero literário fundamental – o narrativo – a situação se inverte: o poema de Heine passa a ser épico, isto é, narrativo, ao passo que o de Castro Alves, ao qual quase falta por inteiro o cunho narrativo, se afigura de teor essencialmente lírico a que se acrescenta, em virtude do forte elemento apelativo, certa qualidade “dramática” (ROSENFELD, 1994, p.88)

O caráter oratório e retórico do poema normalmente sobressai em relação a essa denominação, como também indica Rosenfeld:

Castro Alves, partindo de um fato já histórico, mas que se prolonga pela presença das vítimas, apresenta as repercussões subjetivas em face desse fato e chega a acusações e apelos morais humanitários de grande poder poético (e certamente de grande força operante na época) (ROSENFELD, 1994, p.92).

Dessa forma, ainda que a coleção opte por utilizar o termo “épico”, seria interessante mencionar os elementos considerados para um poema épico tradicional, indicando que essa escolha não é comumente utilizada para abordar o poema.

Aliás, sobre a escolha do “Canto V” como trecho do poema que aparece nas três coleções didáticas, cabe formular algumas hipóteses. O início dessa parte do poema é um momento de grande força retórica, devido à interpelação a Deus, “senhor dos desgraçados”, além de, como foi citado anteriormente, ser um dos pontos em que ocorre a oposição entre um passado de liberdade e um momento presente de infelicidades.

Além disso, esse é um fragmento presente na música de Caetano Veloso, que é citada nos três livros analisados. Apesar da semelhança, a letra da música não é transcrição direta do poema “O navio negreiro”, mas os trechos que os livros destacam do poema estão contidos também na música. Ademais, parte do questionamento a Deus presente na estrofe “quem são estes desgraçados” também está citada em *Formação da literatura brasileira*, de Antonio Candido, o que pode gerar o entendimento deste trecho ter validação da crítica.

É justamente no “Canto V” que esses elementos de grande eloquência estão colocados para ressaltar o horror da cena e a violência que estão submetidas as pessoas do navio. Como indicado, diferentemente dos indígenas, que durante o Romantismo foram representados de maneira idealizada, os negros estavam fora do escopo de qualquer referenciação altiva. Uma das hipóteses é a de que os negros faziam parte do cotidiano marcado pela legitimação da escravidão, dificultando uma imagem que não fosse a rotineiramente vista e reconhecida pela sociedade. Sobre esse aspecto, Antonio Candido também destaca que, no poema, os:

(...) aspectos positivo e negativo atingem o grau máximo na poesia abolicionista, onde a beleza lírica se alterna ou mistura ao mau gosto oratório folhetinesco. Ela é o seu florão maior, não apenas por ser sua contribuição mais pessoal à nossa evolução poética, mas porque reúne os dois aspectos fundamentais da sua obra: poesia *pública* e poesia *privada* – a sociedade e o eu. (CANDIDO, 2014, p.589)

Assim, ao explorar recursos retóricos como a interpelação a Deus, à natureza, ao albatroz, à “musa libérrima”, à pátria, a Cristóvão Colombo e a José Bonifácio, o poeta está explorando recursos que pode chamar atenção para o horror e a barbárie de um navio carregado de escravos presos pela imensidão entre o céu e o mar, sob as mais diversas torturas. Essas relações não são, porém, abordadas pelas questões ou pelas respostas sugeridas, apesar de serem aspectos pungentes na construção do poema.

A ênfase para a temática da liberdade aparece em *Novas Palavras* a partir do quadro denominado “Resumindo o que você estudou”, que sintetiza aspectos contextuais do século XVIII e apresenta as principais características da poesia na Terceira Geração romântica, em que Castro Alves é designado como o principal autor desse período descrito como uma fase em que:

Seu principal tema é a liberdade. Engajada na discussão de ideias sociais e políticas, participou intensamente das grandes campanhas de sua época, a republicana e abolicionista. Em razão do tom exaltado e retórico que utiliza é chamada de “geração condoreira” – o condor simboliza o alto voo da imaginação a serviço da liberdade. (AMARAL et al., 2016, p.85)

Esse trecho explicita a classificação do autor comumente definido como poeta condoreiro e representante da liberdade. Castro Alves é um exemplo de autor que recebeu leituras que já se tornaram hegemônicas. Sobre esse aspecto, nas descrições realizadas do poema “O navio negreiro”, nos livros didáticos analisados, foi possível observar que Alves é referido como o poeta da liberdade, e este poema como uma defesa da liberdade dos escravos. Como uma das poucas imagens de indivíduos livres, o “Canto V” faz uma referência a um passado, no continente africano, em que essas pessoas eram guerreiras, caçavam e dormiam livremente como aparece no verso “ontem plena liberdade”. Há oposição entre esse tempo anterior e o momento presente do poema, como expresso em: “hoje... cúm’lo de maldade”, verso que sintetiza as mazelas desses sujeitos que, escravizados, são presos por correntes, açoitados e passam pelas mais diversas situações de brutalidades no navio.

A defesa da liberdade pelo eu lírico também ocorre no “Canto VI”, o qual só está presente no livro *Veredas da Palavra*. Neste trecho, a bandeira nacional é descrita como objeto que serve “p’ra cobrir tanta infâmia e cobardia”. Este símbolo é recorrentemente associado à exaltação de aspectos positivos do país e utilizado em momentos de homenagens, assim como aparece no verso “foste hasteado dos heróis na lança”, como uma representação de glórias por guerras e conquistas, mas é colocado nesse trecho como o oposto de um símbolo de orgulho, ao figurativamente legitimar a barbárie.

Sobre o poema “Vozes d’África”, Alfredo Bosi indica:

(...) O par de opostos América/Europa, construção do indigenismo exaltado, perde a sua função nacionalista e ingênua por força da nova consciência abolicionista, e é substituído pelo par África/América, no qual o primeiro é o oprimido, o segundo o opressor. Precisamente como no arroubado *finale* do ‘Navio negreiro’ (BOSI, 1992, p.260).

Assim, há a descrição do deserto como instrumento do castigo divino, ao mesmo tempo em que esse deserto pode ser entendido como metonímia do continente Africano. No fim do poema, o eu lírico pergunta se o horror que ele vê é de fato como verdadeiro e, em caso afirmativo, propõe que Colombo e Andrada, heróis nacionais, renunciassem a seus feitos, pois eles não seriam dignos perante a manutenção da escravidão.

Em relação a esse aspecto, vale refletir sobre o contexto histórico em que o poema está inserido. O Romantismo esteticamente é um período classificado como período de grande exaltação de ideais nacionais. Esses valores, nas classificações didáticas, estão normalmente atribuídos aos poetas da primeira geração romântica, como Gonçalves Dias. Para a caracterização desse momento literário, há a ideia de que a fase era marcada por “exaltação dos valores e heróis nacionais” (AMARAL et al., 2016, p.76). Dessa forma, ficaria contrastante com essa caracterização destacar em um poema do Romantismo aspectos que estejam ressaltando como o país legítima a violência ao ser conivente com o tráfico de pessoas e com as mazelas sofridas pelos escravos. Essa é uma das hipóteses para o fato de apenas o livro *Veredas da Palavra* adotar o “Canto VI”, já que este canto é o que apresenta os símbolos nacionais como legitimadores da opressão imposta aos escravos.

Cabe reiterar a abordagem do negro e do tema da escravidão no poema. O poema apresenta a ideia de que os escravos foram abandonados por Deus, a quem o eu lírico interpela, ao mesmo tempo em que amaldiçoados pela humanidade: “Tratando-se de uma operação de linguagem eminentemente projetiva, o enlace do *eu* com a raça estigmatizada se dá no coração mesmo do sujeito. O poeta que faz seus os brados de um povo amaldiçoado pelos deuses e pelos homens é também um ser maldito” (BOSI, 1992, p.255).

Ocorre uma perspectiva empática para esses sujeitos por eles serem foco da indignação do eu lírico que se coloca como porta voz. Assim “fazer o continente negro dizer-se, dar-lhe o registro de primeira pessoa, foi um passo adiante no tratamento de um tema que, pela sua posição em nosso drama social, tendia a ser elaborado como a voz do outro” (BOSI, 1992, p.250).

Em perspectiva similar, Antonio Candido propõe:

Castro Alves se tornou o poeta por excelência do escravo ao lhe dar, não só um brado de revolta, mas uma atmosfera de dignidade lírica, em que seus sentimentos podiam encontrar amparo; ao garantir à sua dor, ao seu amor, a categoria reservada aos do branco, ou do índio literário. (CANDIDO, 2014, p.592)

Essa ideia de que Castro Alves atribuiu ao negro um respeito que antes era atribuído ao branco e ao índio idealizado, também poderia ser melhor elaborada pelas coleções didáticas com a abordagem da poesia lírico amorosa do autor. Como foi apresentado no capítulo anterior, apenas *Veredas da Palavra* tem essa perspectiva.

Apesar de o poema denunciar os horrores da escravidão com empatia aos horrores sofridos pelos negros, há um olhar distanciado, como a perspectiva de um observador que olha do céu para o navio e descrevesse um “quadro d’amarguras” (ALVES, 1997, p.279). O caráter retórico e eloquente da poesia é destacado por Candido que indica: “(...) em Castro Alves encontra o apogeu, dando à poesia poder excepcional de comunicabilidade, num país de prestígio do discurso (...)” (CANDIDO, 2014, p.585). Além disso, o autor apresenta:

Porém esse caráter oratório do poema ocasiona alguns recursos no poema, que para o crítico são exemplos de aspectos negativos. Entre eles o uso reiterado de hipérboles e abuso de outras figuras de linguagem.: “passando a outro aspecto de seus defeitos, notemos entre eles certa inconsistência da função da imagem, manifestada de dois modos principais: o abuso de apostos e a superposição de imagens sobre um tema, ou emoção. No primeiro caso, trata-se de um truque oratório por excelência, mais comentário e reforço que necessidade interna do verso” (CANDIDO, 2014, p.587),

Nesse sentido, quando algumas coleções didáticas apresentam textos para que sejam estabelecidas relações intertextuais com o poema de Alves, seria importante ressaltar uma literatura em que o negro seja entendido como autor e sujeito.

É importante estimular formas de conduzir o ensino de literatura para a formação de sujeitos críticos, pois, como foi apresentado, a consideração da polissemia nas atividades de interpretação dos textos literários precisa ser garantida em um ensino humanizador. Uma forma de resistência aos mecanismos que instauram a opressão e a violência é o desenvolvimento de pensamento crítico, com a atividade autônoma do pensamento. Para incentivar a reflexão sobre literatura e violência, é importante que os aspectos formais do texto possam ser ressaltados.

“O navio negreiro” pode ser exemplar nesse sentido:

Apesar de “O navio negreiro” apresentar um tom “humanitário e reivindicatório”, estão sob uma lógica retórica não próprias para a temática, por já terem sido desenvolvidas. Além disso “(...) mesmo na participação sincera e indignada, não implica fusão afetiva, não obriga o escritor a despir-se dos preconceitos de sua cor e, sobretudo, de sua classe. É um ideal de justiça pelo qual se luta, sem efetuar a penetração *simpática* na alma do negro.” (CANDIDO, 2014, p.592)

Assim como em outros trechos dos textos críticos citados, com esse, podemos perceber que há uma nuance no poema que é evidenciar esse “tom humanitário” mais do que a “penetração simpática na alma do negro”. Não há, em “O navio negreiro”, por

exemplo a voz dos escravos. Como apresentado, o eu lírico observa as cenas como se elas ocorressem dentro de num quadro distanciado.

## Considerações finais

Para iniciar as últimas considerações dessa dissertação é importante retomar a epígrafe que abre essas páginas:

Na escola não se aprende a confiar na razão, no conhecimento positivo, na vocação bem realizada, no esforço paciente. Nem mesmo se aprende a amar com perseverança uma boa loucura. Aprende-se, isso sim, a aliviar a consciência, a encurtar o caminho, a atingir os fins pelos meios mais rápidos, a escolher uma carreira sem desejá-la e sem pretender honrá-la. É essa a pior das loucuras – a loucura moderna e sublime, filha do “progresso” e matriz da “civilização”. (FERNANDES, 1966, p.120).

Nela, Florestan Fernandes faz a análise de que na escola não se aprende a “amar com perseverança uma boa loucura”, ao contrário disso, os mecanismos educacionais ensinam a “pior das loucuras”: a manutenção das estruturas as quais permitem que as desigualdades perpetuem, sob a égide de uma narrativa que legitima os discursos de progresso e do processo civilizatório.

Foi possível observar nos livros didáticos de literatura brasileira marcas indicativas dessa ideologia do progresso, como a apresentação da literatura através de uma cronologia historicista. Esse formato é o único apresentado pelas obras aprovadas no último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2018). O resultado da avaliação do programa indica conservadorismo nos requisitos solicitados pelo do edital. Esse aspecto pode ser observado tanto pelas exigências estruturais, que delimitam desde normas sobre a quantidade de páginas possível até as ilustrações permitidas, como também pela exigência de conteúdos que contemplem alunos de maneira genérica, sem considerar as especificidades de cada região do Brasil.

Para além do problema da apresentação da literatura em forma de periodização em estilos de época, há também lacunas nos procedimentos para análise e interpretação de textos. Ao apresentarmos como o poema “O navio negreiro”, de Castro Alves aparece em três coleções didáticas, constatamos que há esforços pontuais, mas em geral, aparecem formulações que crítica validou e que continuam sendo repetidas nos livros didáticos sem que os pressupostos estejam devidamente esclarecidos.

Os livros didáticos têm um papel importante em oferecer recursos para que cada texto seja estudado de forma gerar diversas possibilidades interpretativas. Nesse sentido, seria interessante que os livros didáticos apresentassem informações contextuais que propiciassem a interpretação dos textos literários.

Outro ponto importante para reflexão é o que ao conduzir uma aula de literatura a qual enfatize a leitura de um texto literário como um poema sobre a escravidão, o professor corre o risco ficar em uma posição de neutralidade que é perigosa. Não é possível defender a escravidão e esse posicionamento precisa de clareza. Mas se não há a criação de um espaço de estudo e discussão sobre os porquês de a escravidão ser um marco brutal na formação das sociedades, esse tema fica silenciado e o seu sentido, restrito a um plano ideológico distante. É preciso que a escravidão seja concebida como realidade palpável cujos desdobramentos ainda não foram superados no século XXI, para que seja possível formar cidadãos conscientes sobre a urgência de que ela acabe. Uma educação com viés humanizador, que defenda o combate ao racismo, ao sexismo, à homofobia, à desigualdade social e às demais mazelas que incorrem sobre as minorais, precisa posicionar-se contra o conservadorismo.

Também é importante mencionar que durante a pesquisa uma série de acontecimentos relacionados ao âmbito político e que geraram impactos a setores como o da educação, reforçaram a perspectiva de que a educação com viés a defesa dos direitos humanos é essencial.

Durante o primeiro semestre de 2019, vários princípios do atual governo direcionaram práticas que levam a cortes em investimentos e retrocessos na área da educação. Em janeiro, surgiu a notícia de alteração de um edital do Ministério da Educação para os livros didáticos, em que foram retiradas: a imposição para a proibição de apresentação de propagandas de marcas; a obrigatoriedade de revisão de inadequações ortográficas; e exigência de incluir temas de violência contra mulher e diversidade étnica<sup>4</sup>. Após a repercussão, foi noticiado o cancelamento dessas alterações<sup>5</sup>. Esse mecanismo de voltar atrás em decisões anunciadas é recorrente, deixando uma atmosfera de insegurança e obnubilação em relação a perspectivas de futuro.

---

<sup>4</sup> FOREQUE; PARREIRA. MEC tira de edital para livros escolares temas de diversidade étnica e violência contra mulher. **G1**, Brasília, 09.jan.2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/09/mec-tira-de-edital-para-livros-escolares-temas-de-diversidade-etnica-e-violencia-contra-mulher.ghtml>>. Acesso em: julho/2019

<sup>5</sup> TV Globo. Ministro anula mudança em edital que permitiria livros escolares com erros e propagandas. **G1**, Brasília, 09.jan.2019. . Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/09/ministro-anula-alteracao-em-edital-que-retirava-exigencia-de-livro-escolar-sem-erro-de-revisao.ghtml>>. Acesso em: julho/2019

Também ocorrem situações em que o Ministro da Educação solicitou que fossem enviados vídeos de alunos cantando o Hino Nacional<sup>6</sup>, casos de perseguição a Paulo Freire<sup>7</sup>, mudanças na prova do Enem para garantir o “apagamento de ideologias”<sup>8</sup>. Exemplos que marcam as concepções conservadoras e autoritárias das determinações governamentais.

Esses são apenas alguns dos exemplos que indicam a conjectura política atual para o ensino. Nas palavras do presidente Jair Bolsonaro: “A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”<sup>9</sup>. Esse pronunciamento foi realizado no Twitter, meio pelo qual tem ocorrido muitas das comunicações do governo, em um contexto de apresentar justificativas para os cortes anunciados por Abraham Weintraub, segundo ministro da pasta nessa gestão. Esse contingenciamento era destinado às Universidades Federais que estariam fazendo balbúrdias. No entanto, com a fala do presidente percebe-se a reafirmação de clichês do senso comum para a justificativa de um ensino que priorize ofícios que gerem renda para pessoas no mercado de trabalho.

Esse contexto tem aumentado as aflições sobre a continuidade de pesquisas em Ensino Superior e os desdobramentos que essas medidas podem gerar. Um deles é o “negacionismo histórico”, ou seja, uma revisão da narrativa histórica com o apagamento proposital de acontecimentos do passado. Segundo Marcos Napolitano<sup>10</sup>, esse procedimento já estava em prática quando o governo permitiu e incentivou comemorações para a Ditadura Militar, negando que esse período tenha sido autoritário e repressivo.

---

<sup>6</sup> CANCIAN; GOMES. MEC pede a escolas que cantem o hino nacional e filmem as crianças. Folha de São Paulo, 25.fev.2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/mec-pede-a-escolas-para-que-cantem-o-hino-nacional-e-filmem-as-criancas.shtml>>. Acesso em: julho/2019.

<sup>7</sup>MARIZ. Bolsonaro diz que vai mudar patrono da Educação brasileira, título conferido a Paulo Freire. **O GLOBO**. 24.abr.2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-diz-que-vai-mudar-patrono-da-educacao-brasileira-titulo-conferido-paulo-freire-23630439>> Acesso em: julho/2019.

<sup>8</sup> CANCIAN. Novo presidente do Inep diz que quer rever questões do Enem contra 'postura ideológica'. **Folha de São Paulo**, Brasília, 24.jan.2019. Acesso em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/novo-presidente-do-inep-diz-que-quer-enem-sem-postura-ideologica.shtml>>.

<sup>9</sup> Disponível em: <[https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713997156425729?ref\\_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Eweembed%7Ctwterm%5E1121713997156425729&%20de%20de%20abril](https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713997156425729?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Eweembed%7Ctwterm%5E1121713997156425729&%20de%20de%20abril)>. Acesso em: julho/2019.

<sup>10</sup> OLIVEIRA, Regiane. El país. São Paulo, 05.abr.2019. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554419295\\_939718.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554419295_939718.html)>. Acesso em: julho/2019

Diante desse cenário surgido na fase final da pesquisa, reitera-se a necessidade de um ensino direcionado ao cumprimento dos Direitos Humanos. Além disso, também é preciso propiciar a análise crítica de acontecimentos passados, indicando as relações que eles mantêm com o presente. O ensino de literatura pode ter um importante papel nesse processo pelo próprio caráter polissêmico dos textos que sendo analisados, interpretados, debatidos e ressignificados pelos alunos, podem contribuir para a formação de sujeitos com habilidade crítica.

Assim, o comprometimento com um ensino da “boa loucura” expressa uma defesa do combate às desigualdades e às aflições que permeiam as políticas educacionais e os problemas desse âmbito, propondo novas práticas e almejando a manutenção de um sentimento de esperança que é necessário e que o ambiente educacional ajuda a renovar.

## **Referências Bibliográficas**

### **Coleções didáticas analisadas:**

ALVES, Roberta H.; MARTIN, Vima L. P. *Coleção Veredas da palavra* (3 volumes). São Paulo: Ática, 2016.

AMARAL, Emília et. al.. *Coleção Novas palavras*. 3. Ed. (3 volumes). São Paulo: FTD, 2016.

SETTE, Graça; STARLING, Rozário; TRAVALHA, Márcia. *Coleção Português: trilhas e tramas*. 2.ed. (3 volumes). São Paulo: Leya, 2016.

### **Documentos oficiais sobre o PNLD 2018:**

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: *Língua portuguesa – Guia de livros didáticos – Ensino Médio*/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. <Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em: dezembro/2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Edital de Convocação 04/15 – CGPLI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do livro Didático PNLD 2018. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Secretaria de Educação Básica: 2015. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=10516:edital-consolidado-3a-alteracao-pnld-2018>>. Acesso: dezembro/2019.

### **Texto literário analisado:**

ALVES, CASTRO. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 3ª reimpressão, 1997.

## **Bibliografia geral:**

ADORNO, Theodor. Tabus acerca do magistério. In: \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_, Theodor. Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001876.pdf>

BENDER, Eliane Andrea. O livro didático de literatura para o ensino médio (Dissertação de mestrado). PUC-RS, 2007. Disponível em: <[http://tede.pucrs.br/tde\\_arquivos/16/TDE-2007-09-26T070248Z-851/Publico/387405.pdf](http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/16/TDE-2007-09-26T070248Z-851/Publico/387405.pdf)>. Acesso em: julho/2019.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013. Disponível em: <[http://www.espen.pr.gov.br/arquivos/File/CEDH\\_Plano\\_Final\\_Impressao.pdf](http://www.espen.pr.gov.br/arquivos/File/CEDH_Plano_Final_Impressao.pdf)>. Acesso em: julho/2019.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014.

\_\_\_\_\_. Navio negreiro. In: \_\_\_\_\_. *Recortes*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In.: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHAUÍ, Marilena. O mal-estar na universidade. In: \_\_\_\_\_. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Edusp, 1966.

\_\_\_\_\_. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FELMAN, Shoshana. Educação e crise, ou as vicissitudes do ensino. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio & NESTROVSKI, Arthur, org. *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000. p.13-71.

FERNANDES, Florestan. A crise do ensino. In: \_\_\_\_\_. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1966. p.114-122.

\_\_\_\_\_. Mudança social e educação escolarizada. In: \_\_\_\_\_. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1966. p. 84-99.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. 6.ed. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GINZBURG, Jaime. *O ensino de literatura como fantasmagoria*. Revista Anpoll, Vol. 1, No 33 (2012). Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/637/648>> .

\_\_\_\_\_. *Crítica em Tempos de Violência*. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, Fapesp, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In.: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Orgs.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasil: SEMTEC, 2003.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola : Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro, RJ : Editora Globo, 1982.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *Belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

REIS, Roberto. Cânon. In.: JOBIM, José Luis. *O ensino de teoria da literatura na graduação em letras*. Cadernos de Letras da UFF. Niterói: UFF, 1990. n.1.

ROSENFELD, Anatol. Castro Alves e Heinrich Heine. In.:\_\_\_\_. *Letras e leituras*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

SAGAN, Carl. O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro. Tradução de Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. *Racismo em livros didáticos. Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

### **Páginas eletrônicas:**

BOLSONARO, Jair M. (@JairBolsonaro). 26.abril.2019. Disponível em: <[https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713997156425729?ref\\_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1121713997156425729&%2026%20de%20abril](https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713997156425729?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1121713997156425729&%2026%20de%20abril)>. Acesso em: julho/2019.

CANCIAN. “Novo presidente do Inep diz que quer rever questões do Enem contra 'postura ideológica'”. Folha de São Paulo, Brasília, 24.jan.2019. Acesso em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/novo-presidente-do-inep-diz-que-quer-enem-sem-postura-ideologica.shtml>>.

CANCIAN; GOMES. “MEC pede a escolas que cantem o hino nacional e filmem as crianças”. Folha de São Paulo, 25.fev.2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/mec-pede-a-escolas-para-que-cantem-o-hino-nacional-e-filmem-as-criancas.shtml>> . Acesso em: julho/2019.

FOREQUE; PARREIRA. “MEC tira de edital para livros escolares temas de diversidade étnica e violência contra mulher”. G1, Brasília, 09.jan.2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/09/mec-tira-de-edital-para-livros-escolares-temas-de-diversidade-etnica-e-violencia-contra-mulher.ghtml>>. Acesso em: julho/2019.

G1. “Ministro da Educação diz que pretende revisar livros didáticos sobre o golpe de 1964 e a ditadura militar”. 04.abril.2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/04/ministro-da-educacao-diz-que-pretende-revisar-livros-didaticos-sobre-o-golpe-de-1964-e-a-ditadura-militar.ghtml>>. Acesso em: dezembro/2019.

G1. “Ministro anula mudança em edital que permitiria livros escolares com erros e propagandas. G1, Brasília”, 09.jan.2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/09/ministro-anula-alteracao-em-edital-que-retirava-exigencia-de-livro-escolar-sem-erro-de-revisao.ghtml>>. Acesso em: julho/2019

MARIZ. “Bolsonaro diz que vai mudar patrono da Educação brasileira, título conferido a Paulo Freire”. O GLOBO. 24.abr.2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-diz-que-vai-mudar-patrono-da-educacao-brasileira-titulo-conferido-paulo-freire-23630439>> Acesso em: julho/2019.

OLIVEIRA, Regiane. “Governo Bolsonaro prega ‘negacionismo histórico’ sobre a ditadura”. El país: São Paulo, 05.abr.2019. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554419295\\_939718.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554419295_939718.html)>. Acesso em: julho/2019.

## IV. Anexos

### Anexo 1: Livro *Português trilhas e tramas* – p.126



Inicie o capítulo comentando o "diálogo" entre as epígrafes de Castro Alves e Pablo Neruda. Comente que a epígrafe de Castro Alves é o primeiro verso do poema "Mocidade e morte", de *Espumas flutuantes*, único livro publicado pelo autor em vida (1870). Nesse verso, o eu lírico manifesta o desejo de experimentar os prazeres da existência. Tanto o título do poema quanto o do livro sugerem a transitoriedade da vida. Comente que os versos do chileno Pablo Neruda (1904-1973), considerado um dos mais importantes poetas de língua espanhola, fazem parte do poema "Castro Alves do Brasil", publicado na obra *Canto geral*. Nos versos da epígrafe, assim como em todo o poema, Neruda reverencia a poesia do autor brasileiro.



"Oh! eu quero viver, beber perfumes."  
Castro Alves

"Tua voz uniu-se à eterna e alta voz dos homens.  
Cantaste bem. Cantaste como se deve cantar."  
Pablo Neruda

126



### Na bagagem

- Como foi sua infância?
- Você se lembra de quando tinha oito anos?

### Nas trilhas do texto

Uma das tendências da poesia romântica é a idealização da infância. No Brasil, um dos representantes dessa tendência foi Casimiro de Abreu, que ficou conhecido como o "poeta da infância". Sua poesia lírica foi publicada no volume *As primaveras*, no qual encontramos um dos poemas mais populares do Brasil.

Leia-o na próxima página.

Comente que o título do livro *As primaveras* remete à infância, à juventude. A primavera é uma metáfora desses períodos da vida do ser humano.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

## Na bagagem

- Você sabia que a escravidão também foi tematizada no Romantismo brasileiro?
- Já leu algum poema de Castro Alves?
- Já ouviu falar em poesia condoreira?
- Que temas poderiam ser abordados em um poema cujo título é “O navio negro”?

## Nas trilhas do texto

Castro Alves foi um dos grandes poetas da 3ª geração do Romantismo brasileiro. Produziu poesia lírica, mas se destacou com seus poemas de denúncia social, que se filiavam ao **condoreirismo** – termo derivado de “condor”, ave que voa alto e tem ampla visão da paisagem, características que os poetas românticos procuravam imitar.

Em sua obra, abordou temas sociais e políticos, como a denúncia da opressão e da escravidão, a defesa da liberdade dos escravos e as causas republicanas. “O navio negro”, poema épico cujo tema é o tráfico de negros escravizados, foi escrito durante a campanha abolicionista e faz parte da obra *Os escravos*.

 Leia as quatro primeiras estrofes do Canto V de “O navio negro”.

### O navio negro

Castro Alves

#### V

Senhor Deus dos desgraçados!  
Dizei-me vós, Senhor Deus!  
Se eu deliro... ou se é verdade  
Tanto horror perante os céus?...  
Ó mar! por que não apagas  
Co'a esponja de tuas vagas?  
Do teu manto este borrão?  
Astros! noites! tempestades!  
Rolai das imensidades!  
Varrei os mares, tufão!...

Quem são estes desgraçados  
Que não encontram em vós  
Mais que o rir calmo da turba  
Que excita a fúria do algoz?  
Quem são? Se a estrela se cala  
Se a vaga à pressa resvala  
Como um cúmplice fugaz  
Perante a noite confusa...  
Dize-o tu, severa musa,  
Musa libérrima, audaz!...

NÃO ESCREVA NO LIVRO.



### Anexo 3: Livro *Português trilhas e tramas* – p.130

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



Isabel Helena Bentes

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

A VES, Cas. 6. In: *Antologia poética*. Rio de Janeiro: José Aguilar/ MEC, 1971. p. 192-193.

**vago:** grande onda do mar, formada por outras menores.  
**turba:** multidão.  
**algoz:** carrasco.  
**libérrimo:** extremamente livre.

**esposar:** casar.  
**mosqueado:** pintado.  
**tíbio:** fraco, sem vigor, débil.

130

Antônio Frederico de **Castro Alves** (1847-1872) foi poeta, teatrólogo e tradutor brasileiro. Em Salvador, cursou Humanidades, mas não chegou a completar o curso de Direito. Mudou-se para São Paulo e logo depois para Recife, onde fundou o jornal *O Futuro*, com outros intelectuais e escritores. Obteve fama por participar intensamente das atividades estudantis, literárias e das manifestações abolicionistas, tornando-se o poeta mais destacado da causa antiescravagista. Faleceu precocemente, aos 24 anos. Outras obras: *Espumas flutuantes* e *A cachoeira de Paulo Afonso*.



Daniel Hahn

#### Referências bíblicas e mitológicas em "O navio negreiro"

**Agar e Ismael** são referências intertextuais a personagens bíblicas. Agar, concubina de Abraão, deu a este um filho: Ismael. Após o nascimento de Isaac, filho legítimo de Abraão, Agar e seu filho Ismael foram expulsos para o deserto. No poema, as personagens são mencionadas para comparar o sofrimento das mulheres escravizadas com o de Agar.

O poema também faz referência às **musas**, entidades mitológicas a quem se atribuía, na Grécia Antiga, a capacidade de inspirar a criação artística ou científica. Na segunda estrofe do Canto V o eu lírico interroga à "severa musa" e à "musa libérrima, audaz", provavelmente se referindo à musa da tragédia, Melpômene, filha de Zeus e Mnemósine.



Ouçã a canção "O navio negreiro", interpretada por Caetano Veloso e Maria Bethânia em estilo que lembra o rap, no link a seguir:

<[www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/caetano-veloso/o-navio-negreiro-excerto/96015](http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/caetano-veloso/o-navio-negreiro-excerto/96015)>.

Acesso em: 9 dez. 2015.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

## Anexo 4: Livro *Português trilhas e tramas* – p.131

1. Navio negreiro era o nome que se dava às embarcações que transportavam, da África para o Brasil, os africanos que seriam escravizados para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar, nas minas de ouro e diamantes e nas fazendas coloniais.

1 Agora que vocês leram o Canto V de "O navio negreiro", expliquem o título do poema. 

2 Expliquem a que se referem as palavras **ontem** e **hoje** nestes versos:

Ontem simples, fortes, bravos...

Hoje míseros escravos

Sem ar, sem luz, sem razão...

**Ontem** se refere à época em que os africanos viviam livres em seu continente.

**Hoje** se refere ao momento histórico em que o eu lírico canta seus versos, quando os africanos foram escravizados e trazidos para o Brasil.

3 Nesse canto, que sentimentos o eu lírico expressa?

Revolta e repúdio à escravidão e ao tráfico de seres humanos.

4 Registrem no caderno as alternativas que estão de acordo com aquilo que o lírico expressa:

- a) Evocação de Deus e de elementos da natureza para se posicionar diante do horror.
- b) Expressão de indignação e perplexidade reforçada pelo uso de frases exclamativas e interrogativas.
- c) Paralelo entre a liberdade e a escravidão por meio da oposição África ontem e Colônia hoje.
- d) Crítica à submissão dos africanos escravizados.
- e) Evocação de figuras mitológicas ou bíblicas.

Alternativas a, b, c, e.

5 Explique o efeito das figuras de linguagem em cada trecho: 

a) **Hipérbole:** Esse recurso é usado para enfatizar a revolta do eu lírico.

[...] Astros! noites! tempestades! Rolai das imensidades! Varrei os mares, tufão!...

b) **Prosopopeia ou personificação:** O eu lírico se dirige a elementos da natureza como se fossem seres humanos, a fim de criticar a omissão, a indiferença deles ante a maldade contra os afrodescendentes.

[...] Se a estrela se cala; Perante a noite confusa...; Onde a terra esposa a luz.

c) **Apóstrofe:** O eu lírico se dirige a diversos interlocutores, reais ou fictícios, para protestar e pedir-lhes ajuda. **AP**

Senhor Deus dos desgraçados! / Dizei-me vós, Senhor Deus!"; "Ó mar, por que não apagas"

6 O tráfico de pessoas ainda é realidade. O número de imigrantes que tentam entrar na Europa fugindo dos conflitos da África e do Oriente Médio é cada vez mais expressivo. Eles atravessam o mar Mediterrâneo em condições precárias e poucos sobrevivem à viagem. Observe a instalação criada pelo artista Vik Muniz para denunciar a situação.



Criada para a 56ª Bienal de Arte de Veneza, a instalação *Lampedusa* imita um barquinho de papel e leva o nome da ilha italiana em que uma embarcação naufragou em 2013, matando 360 imigrantes libios. Do tamanho dos *vaporetto*s venezianos, a obra foi recoberta com a reprodução de um jornal italiano que noticiou o fato.

- a) Que metáfora o artista criou com essa instalação?
- b) O que pode representar o uso da reprodução do jornal para recobrir o barco?
- c) O barco é um meio de transporte que pode levar as pessoas de um lugar para outro, muitas vezes ao encontro de novas oportunidades. No caso dos imigrantes que tentam entrar na Europa, é isso que tem acontecido? Explique sua resposta. Não. Os imigrantes que sobrevivem à travessia geralmente vivem marginalizados na Europa, em condições desumanas.
- d) É possível comparar as embarcações denunciadas por Vik Muniz aos antigos navios negreiros?

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

6. a) A imitação do barquinho de papel e os materiais empregados na construção da instalação remetem à fragilidade, o que pode ser uma metáfora da precariedade das embarcações utilizadas pelos imigrantes, que não são adequadas para o tipo de travessia e nem comportam o número de viajantes. 6. b) A necessidade de repercutir o fato noticiado pelo jornal reproduzido e de denunciar a situação desumana dos refugiados, mantendo o tema em discussão. 6. d) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que sim e que estabeleçam relação entre a condição atual dos imigrantes e a situação vivida pelos negros escravizados no passado.

131

**LEITURA**

Observe as paisagens brasileiras pintadas no início do Romantismo no Brasil.



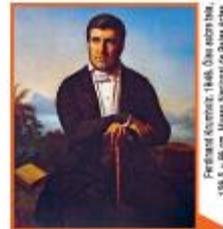
Manuel de Araújo Porto-Alegre, 1833. Óleo sobre tela, 82 x 61,3 cm. Coleção particular.

Grande cascata da Tijuca (1833), de Araújo Porto-Alegre.



Félix Taunay, 1843. Óleo sobre tela, 134 x 202 cm. Museu Imperial de Petrópolis, Rio de Janeiro.

Mata reduzida a carvão (1843), de Félix-Émile Taunay.



Porto-Alegre, 1846. Óleo sobre tela, 128,8 x 86 cm. Museu Histórico do Rio de Janeiro. Foto: R. Zanetti.

**Manuel José de Araújo Porto-Alegre (1806-1879)**

Um dos iniciadores do Romantismo brasileiro, era pintor, arquiteto, poeta e jornalista.



Félix-Émile Taunay, 1811. Óleo sobre tela, 44,5 x 34,3 cm. Museu Histórico do Rio de Janeiro. Foto: R. Zanetti.

**Félix-Émile Taunay (1795-1881)**

Pintor e poeta francês, veio para o Brasil com seu pai, membro da Missão Artística Francesa. Foi professor e diretor da Academia Imperial de Belas Artes. Era pai do escritor Alfredo d'Escagnolle Taunay, autor do romance *Inocência*.

## Anexo 6: Livro *Novas Palavras* – p.83

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

Lá nas areias infindas,  
Das palmeiras no país,  
Nasceram — crianças lindas,  
Viveram — moças gentis...  
Passa um dia a caravana  
Quando a virgem na cabana  
Cisma da noite nos véus...  
... Adeus, ó choça do monte,  
... Adeus, palmeiras da fonte!...  
... Adeus, amores... adeus!...

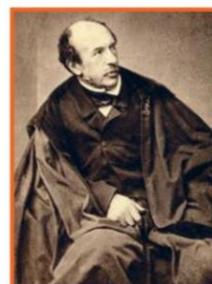
Depois, o areal extenso...  
Depois, o oceano de pó.  
Depois no horizonte imenso  
Desertos... desertos só...  
E a fome, o cansaço, a sede...  
Ai! quanto infeliz que cede,  
E cai, p'ra não mais s'erguer!...  
Vaga um lugar na cadeia,  
Mas o chagal sobre a areia  
Acha um corpo que roer.

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

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

Senhor Deus dos desgraçados!  
Dizei-me vós, Senhor Deus!  
Se eu deliro... ou se é verdade  
Tanto horror perante os céus?!...  
O mar, por que não apagas  
Co'a esponja de tuas vagas  
De teu manto este borrão?  
Astros! noite! tempestades!  
Rolai das imensidades!  
Varrei os mares, tufão!...  
[...]

ALVES, Castro. O navio negreiro. In: GRANDES poetas românticos do Brasil. 5. ed. Prefácio e notas biográficas de Antônio Soares Amora. São Paulo: Discubra – Distribuidora Cultural Brasileira Ltda., 1978. t. II. p. 362.

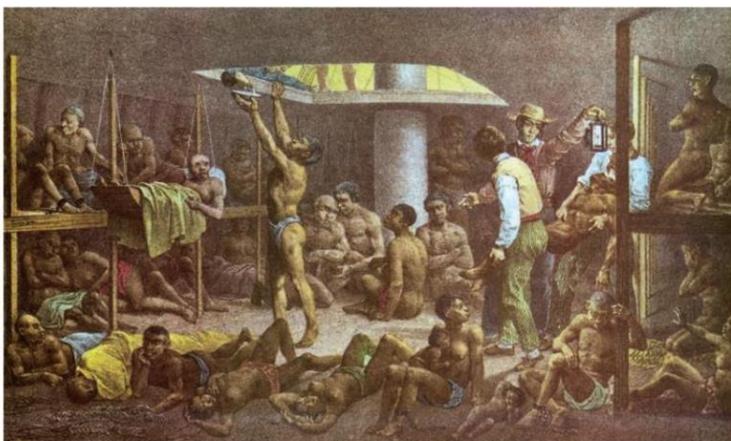


Album/Lainstock

### Johann Moritz Rugendas (1802-1858)

Pintor, desenhista e gravador alemão, fez duas viagens ao Brasil. Na primeira, permaneceu de 1821 a 1825, tendo participado da Expedição Langsdorff, como desenhista documentarista. O registro de paisagens, fauna e flora, assim como de tipos humanos e costumes brasileiros serviu de material para o livro *Voyage pittoresque dans le Brésil* (*Viagem pitoresca através do Brasil*).

Johann Moritz Rugendas. 1835. Gravura. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo



Negros no fundo do porão (1835), de Johann Moritz Rugendas.



3. Exemplos: “Quem são esses desgraçados”; “Ontem simples, fortes, bravos... / Hoje míseros escravos / Sem luz, sem ar, sem razão...”; “Hoje... o porão negro, fundo, / Infecto, apertado, imundo, / Tendo a peste por jaguar...”; “Dizei-me vós, Senhor Deus! / Se eu deliro... ou se é verdade / Tanto horror perante os céus?!...”.

## Releitura

Escreva no caderno

1. O condor, para os poetas da terceira geração, era símbolo do voo alto e livre. Esse nome, condoreiro, pode ser justificado pela temática — a indignação diante do sofrimento dos escravos, a defesa da liberdade — e o tom de exaltação, de discurso feito para uma grande plateia. Tudo nele concorre para a obtenção do efeito de exaltação: a pontuação excessiva — exclamações, interrogações, reticências —, reforça a dicção dramática.

- Que elementos desse poema podem justificar o nome de poeta condoreiro que é dado a Castro Alves? Explique.
- Alguns recursos retóricos, típicos da poesia de Castro Alves, podem ser observados no fragmento. Localize e transcreva um exemplo de cada uma destas figuras de linguagem ou recursos retóricos: **apóstrofe** – **metáfora** – **interrogação** – **amplificação** – **antítese** – **comparação**.
- Escolha no fragmento do poema um trecho que poderia servir de legenda para a gravura de Rugendas.
- (Unifesp-SP) Considere as seguintes afirmações [sobre o fragmento]:
  - O texto é um exemplo de poesia carregada de dramaticidade, própria de um poeta-condor, que mostra conhecer bem as lições do “mestre” Victor Hugo.
  - Trata-se de um poema típico da terceira fase romântica, voltado para auditórios numerosos, em que se destacam a preocupação social e o tom hiperbólico.
  - É possível reconhecer nesse fragmento de um longo poema de teor abolicionista o gosto romântico por uma poesia de recursos sonoros. Está correto o que se afirma em:
 

a) I, apenas.	c) III, apenas.	<b>e) I, II e III.</b>
b) II, apenas.	d) I e II, apenas.	
- (Unifesp-SP) Considerando as últimas estrofes do fragmento:
  - o poeta se vale do recurso do paralelismo de construção apenas na antepenúltima estrofe.
  - b) o eu poético aborda o problema da escravidão segundo um jogo de intensas oposições.**
  - os animais evocados — leão, jaguar e serpente — têm, respectivamente, sentidos denotativo, denotativo e metafórico.
  - o tom geral assumido pelo poeta revela um misto de emoção, vigor e resignação diante da escravidão.
  - os versos são constituídos alternadamente por sete e oito sílabas poéticas.

**amplificação:** consiste no desdobramento de uma palavra ou de uma ideia, desenvolvendo todos os seus aspectos. As técnicas mais utilizadas para a amplificação são a **enumeração** (quando os elementos não se organizam hierarquicamente) e a **gradação** (quando os elementos se organizam numa ordem crescente ou decrescente);  
**comparação ou símile:** é a relação de semelhança que se estabelece entre dois termos de sentidos diferentes por meio de uma conjunção.

Retome os conceitos de metáfora e apóstrofe no capítulo 2 deste volume; e o conceito de antítese no capítulo 3.

### NAVEGAR É PRECISO

Procure na internet a leitura do poema “O navio negreiro” na voz do grande ator brasileiro Paulo Autran (1922-2007).

Caetano Veloso (1942-), em seu álbum **Livro** (Universal, 1997, faixa 9), musicou um trecho do poema, com participação de Maria Bethânia (1946-), e Carlinhos Brown (1962-). Você também poderá encontrá-lo na internet.

### RESUMINDO O QUE VOCÊ ESTUDOU

As origens do Romantismo estão ligadas às transformações econômicas, políticas, sociais e ideológicas, ocorridas ao longo do século XVIII, que levaram a burguesia ao poder. Refletindo os ideais do liberalismo, a nova escola recusa a imitação dos modelos clássicos e proclama a liberdade de criação. O individualismo burguês exprime-se, nas artes e na literatura, pelo subjetivismo e pelo emocionalismo exacerbados.

No Brasil, o Romantismo iniciou-se na segunda década após a independência e vigorou até as vésperas da República. Sua história está intimamente ligada às transformações políticas e sociais desse período.

**2. Apóstrofe:** Toda a primeira estrofe é feita de apóstrofes: a Deus, ao mar, aos astros, às noites, às tempestades.  
**Metáfora:** “por que não apagas / Co’a esponja de tuas vagas / De teu manto este borão?”; ou: “leite de pranto”; “oceano de pó”; “tendas d’amplidão”.  
**Interrogação:** “Quem são estes desgraçados [...]?”.  
**Amplificação:** “Sem luz, sem ar, sem razão...”.  
**Antítese:** “Ontem simples, fortes, bravos... / Hoje míseros escravos”; “Ontem a Serra Leoa. / [...] / Hoje... o porão negro, fundo”; “Ontem plena liberdade, / [...] / Hoje... cum’lo de maldade, / Nem são livres pr’a morrer...”.  
**Comparação:** “São mulheres desgraçadas, / Como Agar o foi também.”.

### 🌟 A poesia romântica

A evolução da poesia romântica foi marcada pela sucessão de três gerações de poetas.

- **Primeira geração:** dedicada aos temas nacionalistas – indianismo, cor local. **Principal autor:** Gonçalves Dias.
- **Segunda geração:** por causa dos excessos do subjetivismo e do emocionalismo, é chamada de geração ultrarromântica. O pessimismo, o escapismo, o culto da morte seriam os sintomas do “mal do século” (doença do século), expressão comumente utilizada para descrever as características dessa geração. **Principais autores:** Junqueira Freire, Casimiro de Abreu e Álvares de Azevedo.
- **Terceira geração:** seu principal tema é a liberdade. Engajada na discussão de ideias sociais e políticas, participou intensamente das grandes campanhas de sua época, a republicana e a abolicionista. Em razão do tom exaltado e retórico que utiliza, é chamada de “geração condoreira” – o condor simboliza o alto voo da imaginação a serviço da liberdade. **Principal autor:** Castro Alves.

## Atividades

Escreva no caderno

1. A pintura de Friedrich representa uma paisagem noturna e lúgubre. Observe-a.



Casal contemplando a lua (1822), de Caspar David Friedrich.



Caspar David Friedrich  
c. 1810-1820. Óleo sobre tela.  
87 x 92,4 cm. Hamburgo,  
Kunsthalle, Hamburgo

### Caspar David Friedrich (1774-1840)

É um dos principais pintores românticos alemães. A inquietação religiosa e as tragédias familiares (ainda criança perdeu a mãe e duas irmãs adolescentes; seu irmão Christoffer afogou-se quando patinava no mar Báltico congelado) transparecem insistentemente em suas paisagens. Seus últimos anos foram atormentados por um delírio de perseguição que o afastou de seus amigos.

- a) Qual das três gerações românticas poderia ter sua descrição ilustrada por essa pintura? **A segunda geração, ultrarromântica.**
  - b) “O pintor não deve pintar apenas o que vê diante de si, mas também o que vê dentro de si.” (Caspar David Friedrich). Comente a pintura com base nessa frase do pintor.
2. (Enem/MEC) No trecho abaixo, o narrador, ao descrever o personagem, critica sutilmente um outro estilo de época: o Romantismo.

Naquele tempo contava apenas uns quinze ou dezesseis anos; era talvez a mais atrevida criatura da nossa raça, e, com certeza, a mais voluntariosa. Não digo que já lhe coubesse a primazia da beleza, entre as mocinhas do tempo, porque isto não é romance, em que o autor sobredoura a realidade e fecha os olhos às sardas e espinhas; mas também não digo que lhe maculasse o rosto nenhuma sarda ou espinha, não. Era bonita, fresca, saía das mãos da natureza, cheia daquele feitiço, precário e eterno, que o indivíduo passa a outro indivíduo, para os fins secretos da criação.

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Jackson, 1957.

1. b) Resposta pessoal. Comentários possíveis: A pintura traduz um estado de espírito pessimista e melancólico. O ambiente noturno e ermo, as sombras, o luar representam a solidão, o enclausuramento, a reflexão. A árvore velha e fantasmagórica pode simbolizar a decadência e a morte; a lua pode significar o anseio pelo impossível, pelo inalcançável, o escapismo por meio do sonho.

1. No lado esquerdo, iluminados pela luz que se sobrepõe à noite, encontram-se os reis feridos, desarmados. Há alguns mortos; enquanto outros parecem lamentar seu destino, como os homens que cobrem o rosto com as mãos. O homem de camisa branca, porém, mantém as mãos para o alto, em uma atitude desafiadora. O branco de sua roupa também pode ser uma referência à luz pelo paz. À no lado direito do quadro, sombrio, encontram-se inúmeros soldados armados. Todos eles apontam para o homem de camisa branca, de forma mecânica, a não é possível visualizar seus rostos. Eles possuem milhares de matas.



## LEITURA

Em 1808, Napoleão Bonaparte invadiu a Espanha, depôs dom Fernando VII e coroou seu irmão, José Bonaparte, como rei. Na noite de 3 de maio daquele ano, em Madri, ocorreu o fuzilamento de centenas de resistentes, cena representada pelo pintor espanhol Francisco de Goya (1746-1828) na obra a seguir.

2. De modo geral, as diferenças ressaltam a oposição do civil militar. De um lado, a força bruta francesa, o autoritarismo, de outro, a fragilidade, a tenaz, a injustiça, reforçada pela divisão da cena em dois pontos, dois lados que se opõem.



Os fuzilamentos do 3 de Maio de 1808. 1814. Francisco de Goya. Óleo sobre tela, 266 cm x 345 cm. Museu do Prado, Madri, Espanha.

1. Observe os dois lados que compõem a pintura e identifique quais são as diferenças entre eles.
2. O que essas diferenças ressaltam na pintura? Justifique sua resposta.
3. Embora a cena se passe à noite, a luz é um dos componentes centrais dessa pintura. Que efeito de sentido é produzido pelo jogo entre luz e sombra?
4. Um dos temas do Romantismo é o heroísmo. É possível afirmar que esse tema foi abordado na pintura de Goya? Justifique seu ponto de vista.

3. A luz ilumina os resistentes, apontando a insígnia da cena, como se o pintor quisesse chamar a atenção para a brutalidade do ato militar para o lado sobre o qual ele quer "lançar luz", o lado escurido por ele. Os soldados se encontram no lado mais iluminado, surgem das sombras para promover seu ato de autoritarismo.

4. O esperado é que os alunos percebam que, enquanto muitas pinturas mostram a guerra como uma luta heróica, Goya optou por retratar os resistentes, aqueles que não lutam e estão desarmados, como heróis. Eles são os mártires que enfrentam os soldados em nome da liberdade, mesmo que suas vidas sejam postas em jogo por isso. Também aos alunos que a morte por um ideal foi um dos temas importantes e recorrentes do Romantismo.

### A escrita romântica

A poesia romântica foi responsável por incorporar os recursos da oralidade e de músicas populares da época à poesia considerada erudita e, com isso, conseguiu alcançar um público mais amplo que o dos movimentos literários



Antônio Frederico de **Castro Alves** nasceu em 1847 na cidade baiana de Curralinho, hoje chamada Castro Alves em sua homenagem. Filho de um médico, iniciou o curso de Direito no Recife. Em 1868, seguiu para São Paulo, a fim de concluir seus estudos, mas um acidente de caça levou-o a regressar a Salvador para tratamento. Com a saúde já abalada pela tuberculose, não conseguiu se recuperar e faleceu em 1871, aos 24 anos de idade. Entre suas principais obras estão: *Espumas flutuantes* (1870), *A cachoeira de Paulo Afonso* (1876) e *Os escravos* (1883).

Na sociedade brasileira da década de 1860, a escravidão estava por toda parte. Não eram apenas os que detinham terras ou os muito ricos que compravam escravos. Considerada um investimento, a posse de um escravo era comum entre trabalhadores como marceneiros, doceiras, barbeiros e costureiras. Por outro lado, crescia o número de homens públicos que defendiam não só a libertação dos escravos, vista a essa altura como uma infâmia, mas também a Proclamação da República. Entre os que defendiam essas ideias estava o poeta condoreiro mais conhecido de seu tempo, Castro Alves.

### A concretização amorosa e a crítica contundente de Castro Alves

Enquanto fazia o curso de Direito no Recife, Castro Alves entrou em contato com a campanha abolicionista, da qual se tornou um dos líderes. Viveu um romance conturbado com a atriz Eugênia Câmara, dez anos mais velha que ele, para quem escreveu o drama *Gonzaga*, que tem por tema a Inconfidência mineira.

Grande parte de sua obra foi publicada postumamente, o que não o impediu de se tornar conhecido em seu tempo, já que muitos de seus poemas foram publicados em jornais e recitados em inúmeros eventos pró-abolição.

Duas características marcam a poesia de Castro Alves e a diferenciam da escrita dos poetas de gerações anteriores. A primeira é o fato de ele ter escolhido as questões sociais como um de seus temas. A escravidão, o progresso, a liberdade e a denúncia da tirania estavam presentes em muitos de seus poemas. Pelo caráter oratório de seus textos, bem como pelo tom declamatório que o próprio autor imprimia ao lê-los em público, Castro Alves ficou conhecido como o “Poeta dos Escravos”.

A segunda característica marcante de sua obra é a nova concepção de amor que seus poemas apresentaram. Neles, a mulher aparece corporificada, o amor não requer apenas contemplação, mas também a sexualidade, complemento ao amor espiritualizado.

Além da concretização amorosa, outro ponto interessante que aparece na tematização do amor em Castro Alves é que, em sua poesia, o amor não tem cor ou raça. Diferentemente do que tinha ocorrido na literatura até o Romantismo, em que o amor na poesia era privilégio das mulheres brancas, enquanto às mulheres mulatas e negras era destinado o sentimento sensual, com relações sexuais descritas de maneira crua e grosseira, Castro Alves trata o amor com igualdade, aconteça ele entre brancos e negros ou entre um casal de negros. O amor, assim, deixa de estar vinculado à cor da pele e mesmo à classe social, e é visto, em sua poesia, como um sentimento universal e democrático.

### A palavra potente de Luiz Gama

Contemporâneo de Castro Alves, Luiz Gama também lutou pela causa abolicionista. Autodidata, atuou no jornalismo – fundando, por exemplo, o semanário *Diabo coxo*, ao lado de Ângelo Agostini – e trabalhou como advogado, voltando-se, sobretudo, à defesa de causas abolicionistas. Como escritor, dedicou-se à poesia, escrevendo principalmente poemas de teor satírico.

Num contexto em que o negro escravo começava a despontar como tema de poemas e romances, Luiz Gama foi autor de uma única obra, intitulada *Primeiras trovas burlescas de Getulino* (1859), em que assumiu uma voz diferenciada, a do “negro-autor”. Em um de seus poemas mais notórios – “Quem sou eu” (também conhecido como “A bodarrada”) –, o poeta revidou o tratamento pejorativo de

## Anexo 11: Livro *Veredas da Palavra* – p. 237

1. d) A vergonha de ainda sustentar a escravização, de ter lutado para conquistar a liberdade do país e agora escravizar, dedicar-se à antítese da liberdade.

d) Na parte VI, o poema volta-se para o Brasil. Que críticas o eu lírico lança ao país?

e) Uma das marcas da poesia pró-abolição de Castro Alves é o uso de recursos da retórica, ou seja, de argumentos que visam emocionar e convencer o leitor a aceitar determinado ponto de vista. Nesse sentido, qual é o papel da citação de Andrada (José Bonifácio de Andrada e Silva, patrono da Independência do Brasil) e Colombo (Cristóvão Colombo, navegador espanhol que chegou à América em 1492) nos dois últimos versos do poema?

f) O poema de Castro Alves é bastante sonoro, alternando ritmos conforme a intenção de cada parte. Verifique a métrica presente em cada um dos trechos lidos.

g) Qual é o recurso usado por Castro Alves para construir a sonoridade no verso “Que a brisa do Brasil beija e balança”?

1. g) O recurso sonoro é a aliteração (repetição do mesmo fonema consonantal /b/).

2. O trecho a seguir faz parte da letra de uma canção do grupo O Rappa. Perceba como o texto retoma o poema de Castro Alves e amplia seus sentidos no Brasil contemporâneo.

### Todo camburão tem um pouco de navio negreiro

Tudo começou quando a gente conversava  
naquela esquina ali  
de frente àquela praça  
veio os homens  
e nós pararam  
documento por favor  
então a gente apresentou  
mas não paravam  
qual é negão? Qual é negão?  
o que que tá pegando?

qual é negão? Qual é negão?  
é mole de ver  
que em qualquer dura  
o tempo passa mais lento pro negão  
quem segurava com força a chibata  
agora usa farda  
engatilha a macaca  
escolhe sempre o primeiro  
negro pra passar na revista  
pra passar na revista  
[...]

YUKA, Marcelo. Todo camburão tem um pouco de navio negreiro. In: O RAPP. *Instinto coletivo*. [S.l.]: Warner Music, 2001. 1 CD. Faixa 4.

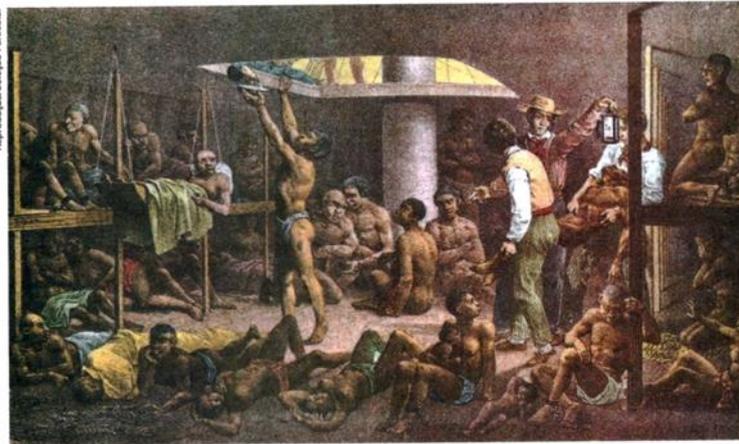
a) Que situação é descrita nessas estrofes da canção?

b) Que termo empregado no texto evidencia a intertextualidade proposta pelo título?

c) Explique o sentido do refrão com base nas ideias expostas no texto.

d) Qual é a principal crítica social presente no texto? Justifique sua resposta.

3. A obra *Navio negreiro*, do pintor Johann Moritz Rugendas, guarda semelhanças temáticas com o poema de Castro Alves. Aponte algumas dessas semelhanças.



1. e) A citação funciona como um argumento poderoso: Andrada era figura política importante na época, patrono da Independência, homem identificado com os ideais de liberdade. Colombo, o descobridor da América, personificava a imagem do desbravador. Do ponto de vista do eu lírico, se fosse para continuar com aquela situação condenável de escravidão, seria melhor que Andrada arrancasse a bandeira brasileira, ou seja, que o país não fosse livre, e que Colombo fechasse “a porta de teus mares”, ou seja, não permitisse mais a navegação.

1. f) Parte IV: predominam versos de dez sílabas poéticas, mas aparecem também os de seis: e/ra um/so/nho/dan/tes/co o/ tom/ba/di/lho; re/ga o/san/gue/das/ mães. Parte V: versos regulares de sete sílabas poéticas: se/nhor/Deus/dos/des/ gra/ça/dos. Parte VI: versos regulares de dez sílabas poéticas: e e/xis/te um/po/ vo/que a/ban/ dei/ra em/pres/ta; pra/co/ brir/tan/ta in/fã/mia e/co/bar/di/a; e/ dei/xa a/trans/for/mar/se/nes/as/fes/ta.

2. a) Uma batida policial, ou seja, os policiais estão revistando alguns homens negros que estão na rua. “Os homens” (popularmente “os homi”) é uma gíria usada para se referir à polícia. A palavra “camburão” também faz referência ao contexto da batida policial.

2. b) Chibata, ou seja, o açoite, o chicote usado para punir os escravos.

2. c) Segundo se pode inferir da leitura, assim como os escravizados eram punidos com a chibata na época da escravidão, os negros continuam a ser punidos contemporaneamente. Em vez do uso da chibata, hoje se usa a arma, mas, em ambas as épocas, o negro é alvo de preconceito e discriminação e, por essa razão, punido inadvertidamente.

2. d) O esperado é que os alunos percebam que a crítica central é a diferença de tratamento que recebem os negros e os brancos na sociedade brasileira como consequência das heranças do escravismo, como se vê no trecho: “em qualquer dura o tempo passa mais lento pro negão”.

3. O quadro de Rugendas, assim como o poema de Castro Alves, representa um dos horrores da escravização: a crueldade do tráfico de negros africanos que eram trazidos em porões de navios para a América para serem escravizados. O número de escravizados embarcados dependia da capacidade da embarcação. Nas caravelas, os portugueses transportavam até quinhentos cativos. Um pequeno navio podia transportar até duzentos escravizados, enquanto um navio grande levava até setecentos, mas todos viajavam amontoados, sem as mínimas condições de higiene, e ainda sofriam os castigos dos capatazes. Por essa razão, muitos morriam no decorrer da viagem.

**Navio Negreiro**. 1823. Johann Moritz Rugendas. Litografia colorida à mão, 35,5 cm × 51,3 cm. Coleção Particular.

**Anexo 12: Poema “O navio negreiro”, de Castro Alves.**

**O NAVIO NEGREIRO  
TRAGÉDIA NO MAR**

1ª

'Stamos em pleno mar... Doudo no espaço  
Brinca o luar — dourada borboleta;  
E as vagas após ele correm... cansam  
Como turba de infantes inquieta.

'Stamos em pleno mar... Do firmamento  
Os astros saltam como espumas de ouro...  
O mar em troca acende as ardentias,  
— Constelações do líquido tesouro...

'Stamos em pleno mar... Dois infinitos  
Ali se estreitam num abraço insano,  
Azuis, dourados, plácidos, sublimes...  
Qual dos dous é o céu? qual o oceano?...

'Stamos em pleno mar... Abrindo as velas  
Ao quente arfar das virações marinhas,  
Veleiro brigue corre à flor dos mares,  
Como roçam na vaga as andorinhas...

Donde vem? onde vai? Das naus errantes  
Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço?  
Neste saara os corcéis o pó levantam,  
Galopam, voam, mas não deixam traço.

Bem feliz quem ali pode nest'hora  
Sentir deste painel a majestade!  
Embaixo — o mar em cima — o firmamento...  
E no mar e no céu — a imensidade!

Oh! que doce harmonia traz-me a brisa!  
Que música suave ao longe soa!  
Meu Deus! como é sublime um canto ardente  
Pelas vagas sem fim boiando à toa!

Homens do mar! ó rudes marinheiros,  
Tostados pelo sol dos quatro mundos!  
Crianças que a procela acalentara  
No berço destes pélagos profundos!

Esperai! esperai! deixai que eu beba  
Esta selvagem, livre poesia  
Orquestra — é o mar, que ruge pela proa,  
E o vento, que nas cordas assobia...

.....

Por que foges assim, barco ligeiro?  
Por que foges do pávido poeta?  
Oh! quem me dera acompanhar-te a esteira  
Que semelha no mar — doudo cometa!

Albatroz! Albatroz! águia do oceano,  
Tu que dormes das nuvens entre as gazas,  
Sacode as penas, Leviathan do espaço,  
Albatroz! Albatroz! dá-me estas asas.

2ª

Que importa do nauta o berço,  
Donde é filho, qual seu lar?  
Ama a cadência do verso  
Que lhe ensina o velho mar!  
Cantai! que a morte é divina!

Resvala o brigue à bolina  
Como golfinho veloz.  
Presa ao mastro da mezena  
Saudosa bandeira acena  
As vagas que deixa após.

Do Espanhol as cantilenas  
Requebradas de langor,  
Lembram as moças morenas,  
As andaluzas em flor!  
Da Itália o filho indolente  
Canta Veneza dormente,  
— Terra de amor e traição,  
Ou do golfo no regaço  
Relembra os versos de Tasso,  
Junto às lavas do Vulcão!

O Inglês — marinheiro frio,  
Que ao nascer no mar se achou,  
(Porque a Inglaterra é um navio,  
Que Deus na Mancha ancorou),  
Rijo entoa pátrias glórias,  
Lembrando, orgulhoso, histórias  
De Nelson e de Aboukir.. .  
O Francês — predestinado —  
Canta os louros do passado  
E os loureiros do porvir!

Os marinheiros Helenos,  
Que a vaga jônia criou,  
Belos piratas morenos  
Do mar que Ulisses cortou,  
Homens que Fídias talhara,  
Vão cantando em noite clara

Versos que Homero gemeu ...

Nautas de todas as plagas,  
Vós sabeis achar nas vagas  
As melodias do céu! ...

3ª

Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!  
Desce mais ... inda mais... não pode olhar humano  
Como o teu mergulhar no brigue voador!  
Mas que vejo eu aí... Que quadro d'amarguras!  
É canto funeral! ... Que tétricas figuras! ...  
Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror!

4ª

Era um sonho dantesco... o tombadilho  
Que das luzernas avermelha o brilho.  
Em sangue a se banhar.  
Tinir de ferros... estalar de açoite...  
Legiões de homens negros como a noite,  
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas  
Magras crianças, cujas bocas pretas  
Rega o sangue das mães:  
Outras moças, mas nuas e espantadas,  
No turbilhão de espectros arrastadas,  
Em ânsia e mágoa vãs!

E ri-se a orquestra irônica, estridente...  
E da ronda fantástica a serpente  
Faz doudas espirais ...  
Se o velho arqueja, se no chão resvala,

Ouvem-se gritos... o chicote estala.

E voam mais e mais...

Presas nos elos de uma só cadeia,

A multidão faminta cambaleia,

E chora e dança ali!

-----  
Um de raiva delira, outro enlouquece,

Outro, que martírios embrutece,

Cantando, geme e ri!

No entanto o capitão manda a manobra,

E após fitando o céu que se desdobra,

Tão puro sobre o mar,

Diz do fumo entre os densos nevoeiros:

"Vibrai rijo o chicote, marinheiros!

Fazei-os mais dançar!..."

E ri-se a orquestra irônica, estridente. . .

E da ronda fantástica a serpente

Faz doudas espirais...

Qual um sonho dantesco as sombras voam!...

Gritos, ais, maldições, preces ressoam!

E ri-se Satanás!...

5ª

Senhor Deus dos desgraçados!

Dizei-me vós, Senhor Deus!

Se é loucura... se é verdade

Tanto horror perante os céus?!

Ó mar, por que não apagas

Co'a esponja de tuas vagas

De teu manto este borrão?...

Astros! noites! tempestades!  
Rolai das imensidades!  
Varrei os mares, tufão!

Quem são estes desgraçados  
Que não encontram em vós  
Mais que o rir calmo da turba  
Que excita a fúria do algoz?  
Quem são? Se a estrela se cala,  
Se a vaga à pressa resvala  
Como um cúmplice fugaz,  
Perante a noite confusa...  
Dize-o tu, severa Musa,  
Musa libérrima, audaz!

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

São mulheres desgraçadas,  
Como Agar o foi também.  
Que sedentas, alquebradas,  
De longe... bem longe vêm...  
Trazendo com túbios passos,  
Filhos e algemas nos braços,  
N'alma — lágrimas e fel...  
Como Agar sofrendo tanto,

Que nem o leite de pranto  
Têm que dar para Ismael.

Lá nas areias infindas,  
Das palmeiras no país,  
Nasceram crianças lindas,  
Viveram moças gentis...  
Passa um dia a caravana,  
Quando a virgem na cabana  
Cisma da noite nos véus ...  
... Adeus, ó choça do monte,  
... Adeus, palmeiras da fonte!...  
... Adeus, amores... adeus!...

Depois, o areal extenso...  
Depois, o oceano de pó.  
Depois no horizonte imenso  
Desertos... desertos só...  
E a fome, o cansaço, a sede...  
Ai! quanto infeliz que cede,  
E cai p'ra não mais s'erguer!...  
Vaga um lugar na cadeia,  
Mas o chacal sobre a areia  
Acha um corpo que roer.

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

Pelo arranco de um finado,  
E o baque de um corpo ao mar...

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

Senhor Deus dos desgraçados!  
Dizei-me vós, Senhor Deus,  
Se eu deliro... ou se é verdade  
Tanto horror perante os céus?!...  
Ó mar, por que não apagas  
Co'a esponja de tuas vagas  
Do teu manto este borrão?  
Astros! noites! tempestades!  
Rolai das imensidades!  
Varrei os mares, tufão! ...

6ª

Existe um povo que a bandeira empresta  
P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...  
E deixa-a transformar-se nessa festa  
Em manto impuro de bacante fria!...  
Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,  
Que impudente na gávea tripudia?

Silêncio. Musa... chora, e chora tanto  
Que o pavilhão se lave no teu pranto! ...

Auriverde pendão de minha terra,  
Que a brisa do Brasil beija e balança,  
Estandarte que a luz do sol encerra  
E as promessas divinas da esperança...  
Tu que, da liberdade após a guerra,  
Foste hasteado dos heróis na lança  
Antes te houvessem roto na batalha,  
Que servires a um povo de mortalha!...

Fatalidade atroz que a mente esmaga!  
Extingue nesta hora o brigue imundo  
O trilho que Colombo abriu nas vagas,  
Como um íris no pélagos profundo!  
Mas é infâmia demais! ... Da etérea plaga  
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!  
Andrada! arranca esse pendão dos ares!  
Colombo! fecha a porta dos teus mares!