

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Paulo Rogério Ferrarezi**

**LITERATURA E ENSINO: TEXTO VERBAL E IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO  
DE ENSINO MÉDIO**

**Paranaíba/MS**

**2017**

**Paulo Rogério Ferrarezi**

**LITERATURA E ENSINO: TEXTO VERBAL E IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO  
DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza.

**Paranaíba – MS**

**2017**

**PAULO ROGÉRIO FERRAREZI**

**LITERATURA E ENSINO: TEXTO VERBAL E IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO  
DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

( )provada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Antonio de Souza (Orientador)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio Nolasco dos Santos  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

---

Profª Drª Estela Natalina Mantovani Bertoletti  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Aos meus pais, por me proporcionarem educação e valores. A meu pai (*in memoriam*), que nunca deixou de confiar em mim, meu amor eterno. À minha mãe, amor incondicional pelo incentivo de todas as horas. Sei que, muitas vezes, vocês renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu, e agradecido, partilho a alegria deste momento. Estendo essa mesma gratidão a todos os familiares que souberam entender e respeitar meus momentos de reclusão voltados para a pesquisa e para a escrita da dissertação.

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Antônio de Souza, meu orientador e exemplo profissional, por ter me aceitado e confiado em mim e pelo estímulo no desenvolvimento do texto com ensinamentos sempre fundamentais que contribuíram de forma imensurável no constructo da pesquisa.

Aos professores, funcionários e colegas do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) pela presteza e solidariedade ante minhas dificuldades e dúvidas.

Em especial, aos amigos Marcelo Silva e Rosimeire Farinelli, companheiros com quem dividi angústias ao longo da trajetória.

Aos professores Estela Natalina Mantovani Bertoletti e Paulo Sérgio Nolasco dos Santos, que aceitaram compor minha banca de qualificação e de defesa, pelas sugestões e análises significativas que, além de proporcionarem reflexões acadêmicas, me permitiram voltar-me para minhas práticas profissionais e pessoais.

Ao amigo, irmão, comparsa e sempre saudoso Eduardo César Catanози, grande incentivador de minhas atividades acadêmicas e fomentador na minha busca por aperfeiçoamento profissional.

À professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) e responsável pelo ensino de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino de Votuporanga, Viviani Rodrigues Rodante, que contribuiu com todos os dados técnicos de que dispunha sobre as escolas de Ensino Médio da região de Votuporanga.

À Rosangela Amélia Constâncio em nome da qual agradeço a todos os funcionários da biblioteca UNIFEV, sempre prestativos e gentis.

Agradeço a FEV, casa na qual me encontro há tempos e que nunca mediu esforços em me apoiar na ânsia de crescimento acadêmico-pedagógico. Destaco aqui o programa PIQCD (Programa Institucional de Qualificação e Capacitação Docente) – incentivo visível à formação dos docentes e demonstração de compromisso com os graduandos e com a sociedade.

Com vocês, queridos, divido esta experiência.

À medida que a nossa experiência da literatura vai aumentando através de outras leituras, outras reflexões, vai também ficando mais evidente um paradoxo fundamental desta experiência: aquilo que se lê na obra literária é sempre mais do que literatura. Ou menos: quando entre o que a obra diz e o modo pelo qual se diz, o leitor sente um descompasso, uma intenção não realizada, um discurso subjacente não integrado e que necessita de esclarecimentos adicionais para que possa ser absorvido por ele. Na obra que o leitor sente como realizada, a distância entre o mais e o menos é preenchida pela tensão que se instaura entre o que diz a obra e o que o leitor é capaz de dizer após a leitura. É precisamente esta tensão entre a obra e o leitor (o que impõe tanto o desejo de leitura quanto a atenção exigida para a satisfação dele) que cria os múltiplos significados que levam a ler na literatura mais do que apenas literatura.

(BARBOSA, 1990, p.15)

## RESUMO

Ainda que se considerem os avanços tecnológicos e a enorme diversidade dos variados componentes curriculares disponíveis, hoje, no mercado, o livro didático continua sendo um dos recursos mais utilizados no ensino de Literatura. Essa posição privilegiada confere ao livro didático estatuto e funções distintas, uma vez que, não exclusivamente, mas, em geral, é por meio dele que o professor organiza, desenvolve e avalia seu trabalho pedagógico de sala de aula. Para o aluno, o livro didático é um dos recursos determinantes da sua relação com a disciplina. Intenta-se, a partir dessas e de outras considerações, discutir a função pedagógica e a natureza complexa do livro didático que, por atender a interesses de mercado, pode ser percebido como um produto da indústria editorial; ao mesmo tempo em que pode ser visto como a reunião de conteúdos educacionais que visam a manter viva a memória da sociedade; pode ser focalizado como recurso pedagógico, defensor das tradições e ainda como propagador de um sistema de valores socioideológicos. Em virtude dessa pluralidade de funções que acumula, e tomando como base o livro didático “*Português – linguagens*”, de Cereja e Magalhães (2013), buscou-se evidenciar a relação indiciária que existe entre a literatura e a imagem, especificamente, os desenhos artísticos e as pinturas, para explorar, em meio ao *corpus* de análise, o ‘como’ se apresentam, no livro didático analisado, as associações entre texto verbal e a imagem. Dentre os diversos autores utilizados como escopo teórico-metodológico, destacam-se: Carvalhal (1986), Nitrini (2010), Coutinho (2006), Oliveira (1999), Calvino (1990), Barthes (1987 e 2007), Munakata (1997, 2012 e 2016), Lajolo (1996), Eagleton (2006) e Perrone-Moisés (2016). Com base na análise do material a que a pesquisa se propôs analisar, é preciso salientar: o livro didático é somente um dos recursos de organização do qual o professor pode se valer no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, e, por isso, não pode ser valorado como objeto autônomo. O livro didático pode auxiliar o trabalho do professor em sala de aula apresentando possibilidades, caminhos, sugestões, por isso, faz-se necessária uma análise crítica por parte dos educadores quando da seleção e adoção do livro didático, afinal, qualquer recurso pedagógico é mera ferramenta de apoio e não substituto das práticas docentes. O livro didático, em sua seleção conteudística, tende ao engessamento e à calcificação de autores e obras; é preciso planejamento, criatividade e estratégia por parte do professor para que esse cenário não restrinja a visão do educando a uma única perspectiva. O investimento, por parte do docente, em uma ‘pedagogia da imaginação’, acredita-se, seja a resposta para um ensino que busca conciliar ciência e fantasia, texto verbal e imagem, intertextualidade e interdisciplinaridade. A pesquisa qualitativa privilegiou a revisão bibliográfica e a análise de conteúdo foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura” da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Paranaíba. Acredita-se que tal pesquisa pode ser contributiva como exercício reflexivo ao resultar em apontamentos e sugestões que permitem ponderar a prática educacional e, conseqüentemente, o afastar-se dos aspectos ‘estereotípicos’ do ensino.

**Palavras-chave:** Livro didático. Literatura Comparada. Texto Verbal. Imagem.

## RESUMEN

Aunque se consideran los avances tecnológicos y la enorme diversidad de los diversos componentes curriculares disponibles hoy en el mercado, el libro didáctico sigue siendo uno de los recursos más utilizados en la enseñanza de Literatura. Esta posición privilegiada confiere al libro didáctico estatuto y funciones distintas, ya que, no exclusivamente, sino, en general, es por medio de él que el profesor organiza, desarrolla y evalúa su trabajo pedagógico de aula. Para el alumno, el libro didáctico es uno de los recursos determinantes de su relación con la disciplina. Se intenta, a partir de esas y de otras consideraciones, discutir la función pedagógica y la naturaleza compleja del libro didáctico que, por atender a intereses de mercado, puede ser percibido como un producto de la industria editorial; al mismo tiempo que puede ser visto como la reunión de contenidos educativos que apuntan a mantener viva la memoria de la sociedad; puede ser enfocado como recurso pedagógico, defensor de las tradiciones y aún como propagador de un sistema de valores socioideológicos. Debido a esta pluralidad de funciones que se acumula, y basándose en el libro de texto "portuguesas - idiomas", cereza y Magallanes (2013), querido destacar la relación indicial entre la literatura y la imagen, en concreto, los dibujos en el libro didáctico analizado, las asociaciones entre texto verbal y la imagen. Entre los varios autores utilizados en los ámbitos teórico y metodológico se incluyen: Carvalhal (1986), Nitrini (2010), Coutinho (2006), Oliveira (1999), Calvino (1990), Barthes (1987 e 2007), Munakata (1997, 2012 e 2016), Lajolo (1996), Eagleton (2006) y Perrone-Moisés (2016). Con base en el análisis del material a que la investigación se propuso analizar, hay que subrayar: el libro didáctico es solamente uno de los recursos de organización del cual el profesor puede valerse en el desarrollo de su trabajo pedagógico, y, por eso, no puede ser valorado como objeto autónomo. El libro didáctico puede auxiliar el trabajo del profesor en el aula presentando posibilidades, caminos, sugerencias, por eso, se hace necesario un análisis crítico por parte de los educadores cuando la selección y adopción del libro didáctico, después de todo, cualquier recurso pedagógico es mera herramienta de apoyo y no sustituto de las prácticas docentes. El libro didáctico, en su selección conteudística, tiende al enyesado ya la calcificación de autores y obras; es necesario planeamiento, creatividad y estrategia por parte del profesor para que ese escenario no restrinja la visión del educando a una sola perspectiva. La inversión, por parte del docente, en una 'pedagogía de la imaginación', se cree, sea la respuesta a una enseñanza que busca conciliar ciencia y fantasía, texto verbal e imagen, intertextualidad e interdisciplinariedad. La investigación cualitativa privilegió la revisión bibliográfica y el análisis de contenido fue desarrollado junto al Programa de Postgrado en Educación, área de concentración en Educación, Lenguaje y Sociedad, línea de investigación "Lenguaje, Educación y Cultura" de la Universidad Estadual de Mato Grosso del sur, unidad de Paranaíba. Se cree que tal investigación puede ser contributiva como ejercicio reflexivo al resultar en apuntes y sugerencias que permiten ponderar la práctica educativa y, consecuentemente, el alejarse de los aspectos 'estereotípicos' de la enseñanza.

**Palabras clave:** Libro de Texto. Literatura Comparada. Texto Verbal. Imagen.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – <i>Um músico</i> , de Boethius (1350) .....	74
<b>FIGURA 2</b> – <i>O conjurador</i> , de Hieronymus Bosch (1502). .....	79
<b>FIGURA 3</b> – <i>A festa dos deuses (a)</i> , de Giovanni Bellini (1514).....	84
<b>FIGURA 4</b> – <i>A festa dos deuses (b)</i> , de Giovanni Bellini (1514) .....	86
<b>FIGURA 5</b> – <i>Fliegend Holländer</i> (1885), de Rafael Olbinski (1995) .....	90

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 LITERATURA E IMAGEM: A BUSCA DA EQUIVALÊNCIA DE CÓDIGOS .....</b>	<b>15</b>
1.1 Perspectivas quanto à comparada e a (in) determinação de suas fronteiras .....	18
1.2 Controvérsias acerca do comparatismo: antagonismo ou complementaridade .....	23
1.3 Relações entre a Literatura e a Arte Pictórica: a natureza de suas representações .	27
<b>2 IDEOLOGIA, MERCADO E DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>36</b>
2.1 Relação triádica: aluno, conhecimento e professor .....	37
2.2 Currículo e livro didático .....	40
2.3 Livro didático: polarização do trabalho pedagógico.....	42
2.4 Livro didático como mercado.....	46
2.5 A imagem no livro didático: das críticas à prática de uso do livro didático .....	50
<b>3 SIMILARIDADES E ABORDAGENS METODOLÓGICAS ENTRE SIGNOS VERBAIS E VISUAIS .....</b>	<b>59</b>
3.1 A importância da literatura e das artes na formação do indivíduo.....	60
3.2 A obra <i>Português Linguagens</i> no <i>Guia do Livro Didático</i> .....	66
3.3 As imagens e o texto verbal no livro didático: a caça (e a fuga) ao estereótipo .....	71
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>

## INTRODUÇÃO

O livro didático se caracteriza por ser um material pedagógico em meio a outros agentes culturais mediadores que tem por finalidade transmitir cultura e proporcionar praticidade material para o ensino, portanto, um componente fundamental do sistema educacional. Por trazer em si uma corporificação do currículo e apresentar natureza complexa, as focalizações que recebe são diversas, em geral, adversas, tido por vezes como via de redenção e, em outras, como objeto de resignada acomodação, dominação ideológica ou cancelamento da autonomia do professor.

A complexa natureza de que se constitui o livro didático faz com que seja, ao mesmo tempo, entendido como um produto, pois atende aos interesses do mercado; como um espaço em meio ao qual se compilam conteúdos educacionais que auxiliam o caráter memorialista da sociedade; como um instrumento pedagógico, por ser ele um dos guardiões das estruturas culturais de um tempo e, por fim, como um propagador de um sistema de valores os mais diversos possíveis.

Em virtude da abrangência que o livro didático tem no Brasil, é importante lembrar ainda que, por vezes, é ele quem traz, como valioso recurso, a indicação de conteúdos e estratégias de ensino aplicadas nas escolas. No entanto, seria injusto impor ao livro didático a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do educando, considerando-se as políticas educacionais e, acima de tudo, o argumento de que tal recurso não existe sem a atuação de um profissional que dele faça uso como instrumento colaborativo de aprendizagem.

Acredita-se que uma discussão frutífera sobre o livro didático deve debruçar-se sobre um material específico e afastando as marcas de malabarismo dialético procurar nele os procedimentos frutivos – por meio dos quais o conhecimento e o prazer se confundem e se constroem – e as marcas de processos estereotípicos – aqueles em que o conhecimento se cristalizou de tal forma que se travestiu de verdade.

Os apontamentos aqui contidos, esclareça-se, não são feitos no sentido de depreciar o material adotado para análise, mas para contribuir no viés reflexivo sobre a prática do uso do livro didático e das relações que se estabelecem entre seus conteúdos.

O objetivo das considerações propostas nesse trabalho, misto de revisão bibliográfica e análise documental, consiste em refletir sobre a relação indicial que existe entre a literatura e a imagem, especificamente, os desenhos artísticos e as pinturas para que, em meio ao *corpus* de análise se possa buscar o ‘como’ se apresentam, no livro didático, as associações entre o texto verbal e a imagem.

As considerações feitas no trabalho partem da análise do livro didático *Português – linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2013); o material é composto de três exemplares, um para cada ano do Ensino Médio.

Esclareça-se que, em virtude da necessidade de delimitação do material de que se dispunha, optou-se por um recorte no número de imagens a serem abordadas por verificar-se que o procedimento utilizado na composição dos três manuais é similar; assim, adotaram-se, no livro do primeiro ano do Ensino Médio, duas imagens que são desenhos artísticos: uma ilustração e um panfleto de ópera e duas telas (quadros) como constituintes do *corpus* dessa análise.

O intuito das considerações é analisar o tratamento dado às imagens no contexto literário em que aparecem no livro didático; considerar se as comparações entre expressões artísticas, texto verbal e imagem, constam do livro didático e como são utilizadas. Intenta-se, ainda, por meio de uma focalização em ambos os segmentos, reconhecer neles possíveis estereótipos, conforme a definição de Barthes, e assim questionar vestígios dessas práticas, por vezes canônicas e, por vezes, excludentes, tanto na literatura quanto na imagem pictórica.

Na busca desse intento, dividiu-se a dissertação em três capítulos:

Parte do alicerce teórico do primeiro capítulo sustenta-se na Literatura Comparada – disciplina que procura de forma interdisciplinar estudar literatura transversalmente às fronteiras com outras artes. Ao lado de disciplinas afins e se esquivado da noção de homogeneidade, a Literatura Comparada convida, hoje, ao questionamento e ao reconhecimento do tradicionalismo, utilizado tanto na literatura quanto na pintura, como modelos estereotípicos, sobre os quais pairam os mantos da naturalidade e do padrão, em detrimento às demais produções. De acordo com a advertência de Oliveira (1999) e Calvino (1990), as relações entre imagem e palavra estão se perdendo, pois, o exercício da ‘visibilidade’ se apresenta como prática distante dos hábitos de leitura.

Um outro intento do trabalho é a autorreflexão como profissional: a lacuna da disciplina de Literatura Comparada na minha graduação, no curso de Letras, me fez refletir sobre a importância dos conteúdos nela contemplados que são basilares para análise de material didático e para a prática do professor em sala de aula.

No segundo capítulo, enfocou-se o livro didático, que constitui-se em um dos agentes culturais mediadores básicos na organização do trabalho docente e que está presente cotidianamente na sala de aula. Durante muito tempo tomado, segundo Batista (2005, p. 53), como instrumento neutro e desinteressado, entendeu-se, posteriormente, que os processos de construção curricular resultam, sempre, de relações de luta e de força entre diferentes grupos e

agentes sociais para a definição de conteúdos legítimos de ensino e das formas de ensiná-los, ou, em síntese, para uma definição de currículo mais conforme aos interesses desses grupos e agentes. Essas lutas tornam-se concretas considerando-se os processos por meio dos quais se seleciona (e exclui) aquilo que deve ser ensinado.

Observe-se que a qualidade do conteúdo que um mediador – entendido aqui como autor, editor, ilustrador ou professor – adota ou sonega é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos textos e demais materiais como fonte de informação.

Procurou-se, assim, focalizar as múltiplas faces de abordagem do livro didático: a pretensa verdade sacramentada nas páginas do livro didático; seu caráter ideológico a partir do qual se propagam sistemas de valores; as relações organizacionais entre indústria e instituição escolar que fazem dele um objeto mercadológico; sua dimensão pedagógica e as relações que os textos estabelecem com as imagens nele contidas, por fim, ainda no capítulo dois, apresentam-se considerações acerca das relações entre o professor e o livro didático e reflexões quanto à prática consciente desse recurso.

No terceiro capítulo, a intenção é contribuir com um diagnóstico que possibilite refletir sobre a escolha dos materiais didáticos, a prática docente e as relações intertextuais e interdisciplinares no interior do livro didático. De acordo com Perrone-Moisés (2016, p.80) a literatura se configura, ainda hoje, como fundamental para o ensino e para a formação do indivíduo, pois “[...] ensinar literatura é ensinar a ler [...] porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações”.

Parte desse capítulo apresenta ainda uma análise crítica d’O *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 2014) – uma coletânea de resenhas das obras recomendadas a escolas e redes públicas de ensino – no que se refere às considerações sobre a obra *Português: Linguagens* (2013), de Cereja e Magalhães.

O aporte teórico para tanto, apoia-se especialmente em Carvalhal (1986), Nitrini (2010), Coutinho (2006), Oliveira (1999), Calvino (1990), Barthes (1987 e 2007), Munakata (1997, 2012 e 2016), Lajolo (1996), Eagleton (2006) e Perrone-Moisés (2016).

Faz-se necessário destacar também que as contribuições que hora se apresentem são meramente ilustrativas quanto às possibilidades de uso e aplicação a partir do livro didático – entendido aqui como recurso de apoio ao profissional, pois a eficácia da figura do professor,

como elemento organizador, orientador, mediador e fundamentalmente como questionador, no sentido de pôr à prova os saberes instituídos, não pode ser medida.

## 1 LITERATURA E IMAGEM: A BUSCA DA EQUIVALÊNCIA DE CÓDIGOS

Os sentidos atribuídos ao mundo pelo indivíduo, geralmente, provêm da forma como o real é encarado e das representações que a ele se atribui; trata-se de uma prática sobre a qual incidem os aspectos sociais, históricos e culturais, dentre outros. A partir dessa recepção e assimilação daquilo a que se chama ‘fato’ é que se é capaz de, por meio de uma série de processos comunicativos, ressignificá-lo e assim transformar o mundo.

Parafraçando Chartier (1991), a representação é produto de uma prática. A literatura, por exemplo, é representação, porque é o produto de uma prática simbólica que se transforma em outras representações. O mesmo se poderia dizer das artes plásticas. Assim, um fato nunca é o fato. Seja qual for o discurso ou o meio, o que se tem é a representação do fato. Ainda de acordo com o autor, a representação do real é, em si, elemento de transformação desse mesmo real e de atribuição de sentido ao mundo (CHARTIER, 1991, p. 178).

A literatura, por meio da palavra – mas, não, exclusivamente por isso – também é uma forma de representação, segundo Barthes

Desde os tempos antigos até as tentativas da vanguarda, a literatura se afaina na representação de alguma coisa, O quê? Direi brutalmente: o real. O real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura. Que o real não seja representável – mas somente demonstrável – pode ser dito de vários modos: quer o definamos, com Lacan, como o impossível, o que não pode ser atingido e escapa ao discurso, quer se verifique, em termos topológicos, que não se pode fazer coincidir uma ordem pluridimensional (o real) e uma ordem unidimensional (a linguagem). Ora, é precisamente a essa impossibilidade topológica que a literatura não quer render-se. Que não haja paralelismo entre o real e a linguagem, com isso os homens não se conformam, e é essa recusa, talvez tão velha quanto a própria linguagem que produz, numa faina incessante, a literatura (BARTHES, 2007, p. 21-22).

Barthes (2007) – em um texto clássico intitulado *Aula*, pronunciado em 7 de janeiro de 1977, por meio de um discurso que exala ironia e demonstra, de forma metalinguística, os procedimentos de subversão de um discurso – afirma que a literatura nasce e sobrevive de uma pretenciosa necessidade de representar o real, sendo que a ordem a que pertencem esses princípios é distinta. A mesma função descritiva e mimética atribuída à literatura compete também, segundo Lopes (2010), à pintura, fato que aproxima, na época clássica, as artes da poesia e da pintura.

De acordo com as teorias artísticas da época clássica, as artes da poesia e da pintura, ainda que consideradas como artes diferentes, eram vistas como sendo fundamentalmente semelhantes. Era como se os poemas fossem vistos como pinturas que falassem e as representações pictóricas como poemas silenciosos. Relacionada

com esta visão poderemos recordar a famosa frase da *Ars Poetica* de Horácio, *ut pictura poesis*, ou seja, ‘tal como na pintura, assim na poesia’. [...] Quer uma quer outra eram vistas, essencialmente, como artes descritivas cuja função era a de imitar a natureza, ou seja, uma função meramente mimética (LOPES, 2010, p. 59).

Deixando para trás o clássico e caminhando rumo ao pós-modernismo, observa-se, segundo Mitchell (1994, *apud* LOPES 2010, p.60-61) que houve uma mudança de padrão cultural que culminou numa supervalorização da imagem, não mais vista exclusivamente como *mimesis* ou representação, mas como uma interação complexa. O que parece, ao menos no nível pragmático, não ter sofrido alteração foi a proximidade e semelhança na leitura de textos verbais e imagens.

Hoje em dia, a imagem tornou-se o grande paradigma cultural, à semelhança do que, anteriormente acontecera com a linguagem verbal. Segundo W. Mitchell, no seu livro *Picture Theory*, ‘o clichê do pós-modernismo é de que se trata de uma época em que toda a linguagem é absorvida através de imagens e simulacros’. O texto visual tornou-se mesmo, a partir dos estudos de Erwin Panofsky, objeto de uma ciência própria – a iconografia. A imagem, no entanto, já não é apenas vista em termos de *mimesis* ou apenas em termos de sua representação. Segundo Mitchell, a imagem começa também, hoje em dia, a ser vista de um modo pós-linguístico, ou seja, como uma interação complexa de noções várias tais como visibilidade, instituições sociais e figurabilidade. Mitchell defende que, no que respeita à pragmática da comunicação, não encontraremos grandes diferenças entre textos verbais e imagens. (LOPES, 2010, p. 60-61)

Quando se toma a matéria das expressões artísticas (texto verbal - literatura/poesia – e imagem), nota-se que ambas se constituem como textos, ou seja, para produzirem sentido dependem dos constituintes presentes na superfície do evento focalizado, da sua forma de organização; tudo isso exige do leitor uma mobilização de saberes que afetará diretamente a estrutura do texto e afetará também os próprios sujeitos que o leem. Segundo Koch

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são constituídos. A produção de linguagem constitui atividade comunicativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (KOCH, 2004, p. 32-33).

Note-se, no entanto, que segundo Cavalcante e Custódio Filho, duas alterações se fazem necessárias na definição apresentada por Koch:

1) acrescentar que ‘linguagem’ engloba a linguagem não verbal; 2) retirar o adjetivo ‘linguístico’ depois de ‘elementos’. [...] Podemos dizer, então, que a natureza multifacetada do texto comporta em sua constituição a possibilidade de a comunicação ser estabelecida não apenas pelo uso da linguagem verbal, mas pela utilização de

outros recursos, da mesma forma que, também as pinturas e os sinais de trânsito são textos, pois ambos entram no rol de eventos que se baseiam numa superfície ao mesmo tempo em que remetem a elementos sociocognitivos necessários à interpretação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 64).

O conceito de texto há muito ultrapassou o pré-requisito da mera linguagem verbal; tornou-se um evento com superfície própria, que exige do leitor habilidades sociocognitivas para que seja lido. Segundo Lopes (2010, p. 62), “[...] um quadro, uma ilustração, uma fotografia, tal como qualquer texto literário tornam-se reais quando se transformam num percurso do olhar, quando começam a ser lidos como textos, quer sejam estes textos verbais, icônicos ou mistos”.

No entanto, assim como existem semelhanças entre a leitura de um texto verbal e a de um texto icônico, considerando-se o viés pragmático, existem diferenças em outros aspectos que adiante serão retomadas.

Segundo Barthes, em *O prazer do texto*, “a palavra pode ser erótica – entendida aqui como ‘intermitente’, intervalar, descontínua – sob duas condições opostas, ambas excessivas: se for repetida a todo transe, ou ao contrário se for inesperada, succulenta [...] Nos dois casos, é a mesma física de fruição, o sulco, a inscrição, a síncope: o que é cavado, batido ou o que explode, detona”.

O estereótipo é a palavra repetida, fora de toda magia, de todo entusiasmo, como se fosse natural, como se por milagre essa palavra que retorna fosse a cada vez adequada por razões diferentes, como se imitar pudesse deixar de ser sentido como uma imitação: palavra sem cerimônia, que pretende a consistência e ignora sua própria insistência. Nietzsche fez o reparo de que a “verdade” não era outra coisa senão a solidificação de antigas metáforas. Pois bem, de acordo com isso, o estereótipo é a via atual da “verdade”, o traço palpável que faz transitar o ornamento inventado para a forma canonical, coercitiva, do significado (BARTHES, 1987, p. 56).

Ainda segundo Barthes (2007, p. 14) “em cada signo dorme este monstro: o estereótipo” e com base nessa afirmação, Perrone-Moisés (2007, p. 56) propõe: “Toda a obra de Barthes, em sua multiplicidade, em sua ‘infidelidade’ a posições anteriormente ocupadas (mas nunca assumidas), persegue obstinadamente este objetivo: a caça (e a fuga) ao estereótipo”.

O intento da obra desse francês é o mesmo a que a literatura e as artes de forma geral se deveriam dedicar, ao menos em princípio. O incômodo causado pelo estereótipo está associado à matéria de que é feito: a linguagem, a quem compete combater os conformismos, as resignações e a doxa. Parafraseando Perrone-Moisés (2007, p.57), combater os estereótipos, os acomodamentos é uma atividade essencial para que haja uma transformação da linguagem e a partir dela haja uma transformação do mundo.

## 1.1 Perspectivas quanto à Literatura Comparada e a (in) determinação de suas fronteiras

De acordo com Carvalho (1986, p. 6), “ [...] a literatura comparada não pode ser entendida apenas como sinônimo de comparação”, pois “esse não é um recurso exclusivo do comparatista”. A comparação não pode ser considerada como um método específico, trata-se antes, segundo a autora, de um procedimento reflexivo que favorece a “generalização” ou a “diferenciação”. “É um ato lógico formal do pensar diferencial – processualmente indutivo – paralelo a uma atitude totalizadora – dedutiva”.

Carvalho (1986, p. 6) menciona que “ [...] comparar é um procedimento que faz parte da estrutura do pensamento do homem e da organização da cultura. Por isso, valer-se da comparação é um ato generalizado em diferentes áreas do saber humano e mesmo na linguagem corrente.”.

A comparação é uma prática inerente ao ser humano, utilizada tanto em situações banais cotidianas quanto como ferramenta por vários segmentos da pesquisa na perscrutação do universo científico. No que se refere à análise de uma dada obra, a crítica literária.

[...] muitas vezes é levada a estabelecer confrontos com outras obras de outros autores, para elucidar e para fundamentar juízos de valor. Compara, então, não apenas com o objetivo de concluir sobre a natureza dos elementos confrontados, mas, principalmente, para saber se são iguais ou diferentes (CARVALHAL, 1986, p. 7).

Observe-se que a conclusão quanto à natureza dos elementos confrontados em uma pesquisa é somente um dos objetivos da prática comparativa, há, no entanto, um outro fator fundamental: o questionamento quanto às semelhanças e diferenças apresentadas entre eles. O risco a que o pesquisador está sujeito neste caso, segundo a autora, consiste em utilizar a comparação como recurso preferencial no estudo crítico e a partir disso alçá-la à condição de método, quando na verdade:

A literatura comparada compara não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe. Em síntese: a comparação, mesmo nos estudos comparados, é um meio, uma ferramenta, e não um fim (CARVALHAL, 1986, p. 7).

A síntese proposta no excerto por Carvalho (1986) é fruto de um longo percurso que tem início no século XIX e caminha até a contemporaneidade. Conforme se comprova em um outro texto da autora:

Se a época de seu surgimento, no século XIX, a Literatura Comparada punha em relação duas literaturas diferentes ou perseguia a migração de um elemento literário de um campo literário a outro, atravessando as fronteiras nacionais, hoje é possível dizer que sua atuação se ampliou largamente. Essa ampliação, que corresponde a mudança de paradigmas e que provocou diversas alterações metodológicas na disciplina, constitui a própria história do comparatismo literário. De sua fase inicial, em que era concebida como subsidiária da historiografia literária (“*une branche de l’histoire littéraire*”, como diria Carré) passa a exercer outras funções, mais adequadas a outros tempos. Surgida de uma necessidade de evitar o fechamento em si das nações recém constituídas e com uma intenção de cosmopolitismo literário, a Literatura Comparada deixa de exercer essa função “internacionalista” para converter-se em uma disciplina que põe em relação diferentes campos das Ciências Humanas (CARVALHAL, 1991, p. 9).

Das diversas considerações que caberia aqui mencionar quanto ao fragmento anterior, destacam-se: o fato de o comparatismo literário ser, em princípio, considerado subsidiário da Historiografia Literária; o surgimento de tão polimorfa disciplina como forma de evitar o fechamento das nações em si – daí sua imposição quando do surgimento pelo caráter internacional; e, por fim, seu intento cosmopolita que caracterizou o século XIX “ [...] época em que comparar estruturas ou fenômenos análogos, com a finalidade de extrair leis gerais, foi dominante nas ciências naturais”. (CARVALHAL, 1986, p. 8).

Sem que se pretenda estender excessivamente considerações quanto à origem ou ao histórico da Literatura Comparada, acredita-se na necessidade de que alguns apontamentos sirvam de apresentação para que se compreenda o atual formato assumido pelo comparatismo literário.

De acordo com Eduardo Coutinho – membro fundador e ex-presidente da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC),

Surgida em contraposição aos estudos de literaturas nacionais ou produzidas em um mesmo idioma, a Literatura Comparada traz como marca fundamental, desde os seus primórdios, a noção da transversalidade, seja com relação às fronteiras entre nações ou idiomas, seja no que concerne aos limites entre áreas do conhecimento. [...] Assim, desde a época de sua configuração e consolidação como disciplina acadêmica, as tentativas de defini-la estendem-se desde os que, iludidos pela ideia da comparação, a veem como um simples método de abordagem do fenômeno literário, até os que a tomam, no sentido amplo, como área do conhecimento (COUTINHO, 2006, p. 41).

A Literatura Comparada, como sugerido no excerto, nasce da necessidade de ultrapassar fronteiras e traz com ela a noção de transversal – e por extensão, de interdisciplinar – conceitos hoje inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s).

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzidos por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da

realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). É a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade (BRASIL, 1998, p. 30).

De acordo com o que consta, tanto no documento (PCN) quanto na retrospectiva da Literatura Comparada, a menção à transversalidade implica privilegiar o enfoque da inter-relação em detrimento da análise isolada. Contrariamente à visão linear – que parece seguir em linha reta, sem rodeios ou desvios – a perspectiva transversal tem foco nos aspectos fronteirizos, idiomáticos e no limite entre áreas do conhecimento.

Note-se que, de acordo com os autores utilizados como aparato teórico neste capítulo, o atributo da interdisciplinaridade, um dos marcos distintivos da Literatura Comparada, será colocado em xeque posteriormente na década de 1970.

Também de acordo com o excerto anterior, de Coutinho, observa-se que ao longo da trajetória da Literatura Comparada permanece uma tentativa em defini-la como método de abordagem ou como área de conhecimento. Independentemente da definição adotada, é fundamental o questionamento quanto ao que a distingue do estudo das literaturas nacionais.

Como o marco diferenciador da Literatura Comparada em oposição ao estudo das literaturas nacionais foi, na era do estabelecimento do comparatismo, a abordagem de duas ou mais literaturas nacionais ou de produções literárias em idiomas distintos, as tentativas de definição da disciplina nessa época acentuam todas elas o seu caráter internacional e a familiaridade do estudioso com mais de um idioma (COUTINHO, 2006, p. 41-42).

Em princípio, suas marcas distintivas – em oposição às literaturas nacionais – residiam ou na adoção de produções literárias em diferentes idiomas, o que requeria o domínio de mais de uma língua e limitava em muito o número de estudiosos; ou residiam na abordagem de duas ou mais literaturas nacionais postas em relação comparativa.

A partir daqui e com base nessas perspectivas que buscam polarizar a Literatura Comparada e defini-la meramente como método ou disciplina, verifica-se a existência, ao menos em princípio, de duas vertentes ou dois segmentos de estudo. Primeiro a chamada “Escola Francesa”:

A ênfase dada ao cunho internacional ou interlinguístico dos estudos de Literatura Comparada é não só o elemento fulcral de todo o texto, refletindo o que veio a ser reconhecido como o binarismo desses estudos, dominante a Escola Francesa, como também é assinalada a importância de o estudioso ser capaz de ler diversas línguas,

prática que restringiu durante muito tempo o âmbito da disciplina, confinando-a a uma pequena elite versada em vários idiomas (COUTINHO, 2006, p. 42).

De acordo com as proposições de Van Tieghen, reforçadas por Guyard – dois dos principais representantes da Escola Francesa – segundo consta em Coutinho (2006, p. 42), “[...] a Literatura Comparada não é um método, mas uma disciplina que dispõe de um ou mais métodos de abordagem, suficientemente flexíveis de modo a poder adaptar-se à diversidade de suas pesquisas”.

A seguir, apresenta-se a perspectiva da “Escola Americana”:

Embora a preocupação com o caráter internacional e interlinguístico da Literatura Comparada se encontre também presente na perspectiva da chamada “Escola Americana”, observou-se, nas tentativas de definição da disciplina favorecidas pelas figuras que a integram, uma inegável abertura no sentido de admitir-se um estudo de Literatura Comparada de obras isoladas de literatura, com a ressalva, entretanto, de que tal estudo seja feito por uma perspectiva que transcenda fronteiras nacionais e idiomáticas (COUTINHO, 2006, p. 43).

De acordo com Aldridge – um dos representantes da Escola Americana – segundo consta em Coutinho (2006, p. 43-44), “[...] o importante não é o estudo contrastivo de literaturas nacionais, mas o fornecimento de um método que permita ao estudioso ‘discernir tendências e movimentos em várias culturas nacionais’”. Esse discernimento, conforme Coutinho (2006, p. 44). [...] situa [o estudioso] em uma perspectiva mais ampla com relação ao binarismo anterior e chama a atenção mais uma vez para o fato de que a Literatura Comparada, longe de ser um método, dispõe de um ou mais métodos de abordagem da literatura.

Aparentemente, a Escola Americana amplia o leque de atuação do comparatista, sugerindo que ao invés de ser um método, a Literatura Comparada disporia de diversos métodos de abordagem, fato que a alçaria à condição de disciplina que teria ainda como diferencial (não exclusividade) a interdisciplinaridade, ou seja, a análise de fenômenos literários em culturais nacionais.

Quando se comparam os campos de atuação da Literatura Comparada desde o século XIX, época de seu surgimento, com sua abrangência no final do século XX, verifica-se que

[...] se antes a especificidade da Literatura Comparada era assegurada por uma restrição de campos e modos de atuação, hoje, essa mesma especificidade é lograda pela atribuição à disciplina da possibilidade de atuar entre várias áreas, apropriando-se de diversos métodos, próprios aos objetos que ela coloca em relação. Este novo modo de entendimento acentua, então, um traço de mobilidade na atuação comparatista enquanto preserva sua natureza “mediadora”, intermediária, característica de um procedimento crítico que se move entre dois ou vários elementos, explorando nexos e relações. Fixa-se, em definitivo, seu caráter “interdisciplinar” (CARVALHAL, 1991, p. 10).

Segundo Coutinho, durante o século XIX, ao tentarem definir a Literatura Comparada buscou-se:

[...] aproximá-la de outras formas de expressão artística e outras áreas do conhecimento, e a chamada Escola Francesa realizou diversas incursões em ambas as esferas de atividades. Mas, no período da Escola Americana, a preocupação com a interdisciplinaridade foi de tal modo ampliada, que passou a figurar inclusive da maioria das tentativas de definição da disciplina. [...] Além disso, são inúmeros os trabalhos que surgem nessa época sobre as relações entre Literatura e Música, Artes Plásticas, Cinema, Dança e outras searas do conhecimento, como Filosofia, História, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Teologia, Política, Biografia e Direito, e tais estudos conferem à disciplina um vigor extraordinário (COUTINHO, 2006, p. 48).

Parafrazeando Coutinho (2006, p. 48) os frutos dos estudos da relação entre Literatura e outras áreas do conhecimento são inúmeros e resultam, por vezes, em gêneros novos de teor misto: “Os exemplos são muitos, mas citem-se, a título de amostragem que da associação da literatura com a história resultaram a poesia épica, o romance histórico e a biografia ficcionalizada; de sua combinação com a música religiosa surgiram os hinos; da relação com a dança, os *ballets* narrativos; e, com a astronomia, a ficção científica.”

A década de 1970, segundo Coutinho (2006, p.50) foi fundamental para questionar os preceitos da Escola Americana que, abalada, manteve parte de seus pressupostos. Nesse período, em meio a um processo de metaconstrução, a Literatura Comparada preserva, com algumas mudanças de perspectiva, o veio interdisciplinar e apoiando-se em correntes do pensamento contemporâneo revê a premissa de que, num estudo comparativo, predominasse ou se enfatizasse o literário em detrimento de uma outra área ou segmento qualquer de estudo. Como mencionado anteriormente, por mais que a Literatura Comparada se intitulasse “transversal” e “interdisciplinar”, havia nessas nomenclaturas um tom hierarquizante que contestava seu sentido original. A partir desse olhar crítico sobre si mesma, a Comparada não tinha escolha que não intensificar a transposição das fronteiras entre áreas do conhecimento.

Segundo consta em Carvalhal, o primeiro passo considerado significativamente largo para que a Literatura Comparada ampliasse sua condição fronteira foi em direção ao campo das relações interartísticas, dá-se, assim, em meio a essa busca de transposição de fronteiras, um dilatamento para o terreno das artes.

Todavia, guarda ainda o comparatismo a exigência de que um desses meios de expressão seja literário, mas pouco a pouco, perde a perspectiva dominante desse sobre as outras formas de expressão artística. E sobretudo, é a primeira manifestação clara de que a comparação não é um fim em si mesma, mas apenas um instrumento de

trabalho, um recurso para colocar em relação, uma forma de ver mais objetivamente pelo contraste, pelo confronto de elementos não necessariamente similares, e, por vezes mesmo, díspares. Além disso, fica igualmente claro que comparar não é justapor, mas, é, sobretudo, investigar, indagar, formular questões que nos digam não somente sobre os elementos em jogo (o literário, o artístico) mas sobre o que os ampara (o cultural, por extensão, o social) (CARVALHAL, 1991, p. 11).

No excerto anterior, Carvalhal (1991) sugere que comparar é um processo de investigação, com ênfase na palavra processo; sendo assim, a tônica da comparação não se situa nos objetos confrontados, mas nas relações que se estabelecem entre eles e os amparam. Não haveria sentido, portanto, para que um dos objetos de estudo se apresentasse como superior ou inferior ao outro. Ainda mais se considerarmos que, em geral, essas áreas do conhecimento valem-se de códigos distintos na construção de seus artefatos.

## **1.2 Controvérsias acerca do comparatismo: antagonismo ou complementaridade**

Na constante busca de definir os instrumentos ou ferramentas e estabelecer os limites fronteiriços da Literatura Comparada com outras áreas do conhecimento, criou-se uma tensão entre segmentos que são complementares entre si e não antagônicos como, por vezes, se fez parecer:

[...] a Literatura Comparada e a Teoria Literária não se antagonizam em momento algum; antes complementam-se e não podem prescindir uma da outra. Toda teorização sobre uma obra ou obras literárias pressupõe necessariamente uma atividade comparatista, ainda que num plano intertextual não explícito, e todo estudo comparatista sério conflui para uma reflexão de ordem teórica e crítica; caso contrário, corre o risco de ater-se a mero descritivismo (COUTINHO, 2006, p. 51).

Observe-se que o que mais interessa, segundo o excerto, é a relação do comparatismo com a Teoria Literária, a Crítica Literária e a Historiografia Literária; inclusive, a respeito dessa última:

O comparatismo e a Historiografia Literária, embora já venham sendo praticados desde tempos bastante remotos, só se configuram e se consolidam como disciplinas acadêmicas no século XIX [...]. Surgidas assim em uma mesma época e voltadas para o estudo da produção literária, Literatura Comparada e Historiografia Literária acham-se associadas desde o início (COUTINHO, 2010, p. 115).

Em meio aos questionamentos quanto à constituição da Literatura Comparada, surge uma reflexão fundamental sobre a Teoria Literária: a disciplina que deveria questionar a origem, a natureza, as etapas e os limites no que se refere aos textos literários, elegeu uma série de modelos que se tornaram referência e conseqüentemente instituíram um padrão de excelência,

um ‘estereótipo’, nos dizeres de Barthes (2007); qualquer produção que fugisse a esse molde era, portanto, considerada periférica.

Segundo Coutinho (2006, p.51) “o problema que se verificou com frequência nos estudos de Teoria Literária é que a Teoria sofreu uma espécie de inversão epistemológica, afastando-se de seu sentido originário de reflexão sobre textos literários com vistas a uma sistematização [...] e incorporando a ideia de aplicação de modelos que adquiriram foros de universalidade.” Coutinho aprofunda essa reflexão à proporção que reforça tal tendência como comum no meio universitário.

[...] como as teorias têm surgido com mais frequência nos meios acadêmicos onde os estudos literários acham-se mais desenvolvidos, e tais meios localizam-se, por razões predominantemente econômicas, na Europa Ocidental e na América do Norte, elas se baseiam num *corpus* literário emanado daquele contexto. Assim, ao serem universalizadas, as teorias estão automaticamente erigindo as obras que lhe deram origem como modelares e encarando todas as demais a que forem aplicadas como secundárias ou inferiores. O resultado é uma visão profundamente eurocêntrica e monocultural da questão, que toma tanto a literatura europeia quanto sua reflexão teórica como grande referencial canônico e atribui às demais produções provenientes de outras regiões a pecha de periféricas (COUTINHO, 2006, p. 51-52).

Segundo o autor, aspectos econômicos colocam a Europa Ocidental e a América do Norte na posição de eixo do qual emanaria a ordem canônica, relegando às demais regiões a condição de ex-centricidade, termo utilizado por Hutcheon (1991) para referir-se àquilo que esteja fora do centro; se o padrão provém de um único ponto, essa prática promove e restringe, por consequência, os estudos teóricos a uma perspectiva limitada e questionável, por ser monocultural. Todos os comentários aqui aplicados à Teoria Literária estendem-se à Crítica Literária:

A crítica tampouco se acha em oposição à Literatura Comparada [...] ao contrário, não há avaliação de obra ou obras literárias que não passe por uma perspectiva comparatista, assim como qualquer estudo comparatista requer uma reflexão que englobe os estágios da Crítica – a descrição, a interpretação e a avaliação. No entanto, aqui também, como no caso da Teoria, o problema reside no caráter universalizante que a crítica frequentemente adquiriu, tornando-se um discurso a-histórico e calcado em valores de ordem monocultural (COUTINHO, 2006, p. 52).

De acordo com Alós, partindo de uma linha temporal progressiva, nota-se que a visão sob a qual o objeto literário é focado tem sofrido constantes mudanças na contemporaneidade. Seu aspecto dogmático e absoluto tem sido reconhecido como “convenção”, restrita a determinado período histórico, e assim, sujeito a variações.

Até recentemente, o artefato literário era visto com uma espécie de “fato natural”. Contudo, trabalhos contemporâneos vêm questionando o caráter apriorístico do discurso literário, uma vez que, sendo a literatura um discurso resultante de práticas sociais intersubjetivas, sua especificidade não passa de um jogo de convenções cristalizado em determinado momento histórico, implicado por linhas de poder e, justamente por isso, passível de câmbios e oscilações ao longo do tempo (ALÓS, 2012, p. 11-12).

Parafrazeando Coutinho (2006, p. 52), assim como a Teoria, a Crítica, sobretudo em meados do século XX, ergueu seus pilares sobre obras da tradição ocidental – o chamado cânone ocidental – eleito à luz de parâmetros supostamente imutáveis, que se originaram de reflexões teóricas anteriores – como a Poética de Aristóteles – e se cristalizaram através da história. A partir disso, “toda produção era medida à base da comparação com os modelos que integravam ou o cânone específico das diversas literaturas nacionais ou o cânone ocidental referido, composto de representantes das nações mais prestigiadas do Ocidente”.

Nesse contexto de celeumas, cabe também menção à Historiografia Literária, que, segundo Coutinho

Foi somente do último quartel do século XX para o presente, ou melhor, na era pós-estruturalista, que a importância do contexto histórico foi resgatada, mas é preciso lembrar que por uma perspectiva bastante distinta da do historicismo tradicional. Agora, além de o movimento mais frequente na abordagem do fenômeno literário estar calcado na dialética texto/contexto, passa-se a levar em conta não só o *locus* histórico-cultural de produção da obra como também o de recepção, e evidentemente a relação estabelecida entre ambos (COUTINHO, 2006, p. 53-54).

Destaque-se o final da citação: depois que as reflexões acerca da Literatura Comparada levaram ao questionamento do código sobre si mesmo, a Historiografia Literária passou a apoiar-se na dialética texto/contexto e considerar o lugar histórico-cultural e a recepção como fatores essenciais na prática analítica. A partir desse olhar metalinguístico que a Historiografia Literária, na função de sujeito, lançou sobre si mesma, na função de objeto, ela

[...] voltou a ocupar um espaço privilegiado nos estudos de Literatura Comparada, só que agora os estudiosos da Literatura Comparada deixaram de ver a História Literária como o registro acumulativo de tudo o que se produziu ou a simples compilação de temas ou formas, e passaram a encará-la como a escritura constante de textos anteriores com o olhar no presente (COUTINHO, 2006, p. 54).

Alguns dos resultados desse *mea-culpa* praticado pela Teoria, pela Crítica e pela Historiografia Literária são: o questionamento do cânone, o reconhecimento do caráter etnocêntrico (eurocêntrico) imposto aos estudos literários, o reconhecimento do elitismo e do

tradicionalismo utilizados como modelo às demais produções e servindo de medida para promover a exclusão e o preconceito.

Ainda nessa linha de resgate daquilo que foi preterido em prol de um padrão cultural pretensamente representante de uma ordem universal,

[...] as pesquisas de História Literária enveredam não só uma quantidade de histórias não-oficiais, que vêm pôr em xeque a autoridade da versão canônica, como passam a integrar a Historiografia Literária tanto a produção de grupos até então excluídos por essa vertente, como os chamados grupos étnico-minoritários, quanto ainda outros registros, como o ‘popular’, tradicionalmente contraposto ao erudito (COUTINHO, 2006, p. 55).

Certa de não poder aplicar a noção de homogêneo àquilo que é diverso e assumindo uma postura consciente em meio ao

[...] jogo das trocas culturais, a Literatura Comparada caminha pelas fronteiras do interdito para analisar as diferenças paradoxais, os diálogos transterritoriais e as tensões do imaginário, agudizando a força da metáfora da travessia pelos textos literários e suas interações com outros saberes fraturados pela existência do trânsito dos sentidos. (QUEIROZ; LIMA, 2017, p. 206).

A série de questionamentos que a Teoria Literária, a Crítica e a Historiografia impuseram a elas mesmas e o resultado dessas indagações refletiu diretamente na Literatura Comparada e nos pilares que a sustentam, quando do seu surgimento. A tríade “nação, idioma e literariedade” perde o halo de exclusividade e

[...] o caráter múltiplo [da Literatura Comparada] revela o abandono da prática monolítica de ler o texto literário, fomentando o exercício da comparatística guiado pela ótica da heterogeneidade de saberes possíveis de reformulações. A Literatura Comparada, sob essa ótica, investiga o literário em suas dinâmicas interativas com os vestígios memórias, culturais e estéticos dos imaginários. Ela se insurge contra a centralidade dos contatos, assumindo diferentes ascendências da heterogeneidade cultural, haja vista ser portadora do traço signatário da lógica textual espiralada, ou seja, disseminadora do resíduo parcial, logo, fomentadora da sensação de estar e viver entre fronteiras diversas (QUEIROZ; LIMA, 2017, p. 206).

É importante que se entenda que as revisões a que essas disciplinas se propuseram, não implicaram o desaparecimento nem o enfraquecimento de qualquer delas, ao contrário, essa “metacrítica” trouxe consciência, de que o discurso literário é repleto de aspectos ideológicos e político-histórico-culturais, requerendo assim uma análise dos objetos confrontados a partir de marcas exclusivas e não padronizadas pela tradição.

Com estas primeiras indagações sobre o caráter discursivo e historicamente situado da literatura e dos discursos sobre a literatura, os cânones revelam-se como os maiores esteios de uma tradição euro/falocêntrica e racista, que privilegiou certas vozes em detrimento de outras na construção dos paradigmas de referência e de valorização estética. O texto literário passa a ser avaliado em relação com outras manifestações culturais, sem o privilégio concedido pela “literariedade”, e os critérios valorativos/judicativos passam a oscilar a partir do *locus de enunciação* do comparatista. (ALÓS, 2012, p. 12).

Do surgimento da disciplina, no século XIX, até os dias de hoje, as diversas discussões acerca da Literatura Comparada, sua definição, seus constituintes e limites levaram a mudanças paradigmáticas, a saber: a revisão da noção dos critérios estéticos, uma revisão dos grupos sociais responsáveis pela enunciação discursiva, os reflexos da colonização na produção cultural de um grupo, questionamentos sobre os conceitos de universal e particular.

A literatura comparada articula, no presente, um importante papel nestas discussões. Enquanto as nações periféricas relativizam os critérios estéticos impostos pelas metrópoles, os países centrais são assolados pelas reivindicações de grupos subalternizados, nos quais mulheres, negros e homossexuais reivindicam parâmetros alternativos para a avaliação da produção cultural em um importante gesto de descolonização do imaginário. Tais discussões não deslocam apenas nossa compreensão acerca de noções como “literatura”, “identidade”, “nação” e “valor estético”, mas contribuem para uma discussão mais ampla sobre o universal e o particular, instaurando novas possibilidades éticas que invocam a alteridade como conceito-chave na crítica cultural. (ALÓS, 2012, p. 13).

A partir do questionamento dessa série de termos ou noções, conforme se verifica no excerto anterior, a Literatura Comparada reviu seus próprios constituintes e parece sinalizar no sentido de que sejam, a “alteridade” e as diferenças culturais entre um “saber/poder” que norteiam aqui por diante os preceitos dos estudos culturais e da Literatura Comparada.

A proposta das considerações que seguem é promover uma breve reflexão acerca de questões que envolvem aspectos interdisciplinares e transversais e que permitam suscitar questionamentos sobre as relações entre literatura e artes pictórica no campo da Literatura Comparada.

### **1.3 Relações entre a Literatura e a Arte Pictórica: a natureza de suas representações**

No que se refere às relações (ou possíveis relações) entre as diversas manifestações de arte, constata-se em Oliveira que

Os sistemas clássicos limitavam-se geralmente a registrar a dicotomia das artes do espaço e das artes do tempo. A classificação tradicional das artes plásticas (arquitetura, pintura e escultura) às três artes rítmicas (dança, música e poesia). Uma das grandes

descobertas de Etienne Souriau, segundo Huisman, consistiu na crítica da oposição entre o plástico e o rítmico. Com efeito, ele mostrou como as artes plásticas comportavam igualmente um tempo essencial, como as artes ditas do tempo, e que as artes rítmicas são tão espaciais como as artes ditas do espaço. (OLIVEIRA, 1999, p.15)

Oliveira, em um capítulo intitulado “Poesia e pintura: espaço aberto ao verbo”, pondera a correlação das artes a partir da perspectiva de diversos estudiosos e obras

Hegel afirma, em *Estética*, que há uma separação entre a poesia, a música e a pintura, ainda que procure mostrar que, sob certos aspectos, haja uma aproximação entre elas. Mas ele está mais preocupado em mostrar as diferenças que as semelhanças. [...] Em contrapartida, Jakobson em “Arte verbal dos poetas pintores”, entende a obra de Rousseau como um signo de simbiose crescente entre pintura e poesia. E para Paul Klee, o poeta é inseparável do pintor. [...] Por mais que se tenha escrito sobre essa relação, a questão não está resolvida. Inúmeras aproximações têm sido feitas e elas abarcam sempre apenas parte ou um tipo de correspondência entre as artes, via de regra, aproximações temáticas. [...] De tudo isso, o que percebemos é que há uma relação entre poesia e pintura. Negá-la é indiciá-la. (OLIVEIRA, 1999, p.17-18)

Na busca desses indícios, recorre-se a momentos históricos em que a relação entre essas artes encontrou um momento de apogeu. Como já visto anteriormente em meio às considerações de Coutinho, as ideias da Escola Americana colocam em evidência a correspondência entre a literatura e outras artes

Os exemplos são muitos, mas citem-se a título de amostragem que da associação da literatura com a história resultaram a própria poesia épica, o romance histórico e a biografia ficcionalizada; de sua combinação com a música religiosa, surgiram os hinos; da relação com a dança, os *ballets* narrativos; e, com a astronomia, a ficção científica (COUTINHO, 2006, p. 48).

São diversos os exemplos, no excerto anterior, que sugerem o resultado positivo do diálogo entre a literatura e outras formas de arte. Esse flerte promove, inclusive, o surgimento de gêneros híbridos que evidenciam a capacidade de renovação das artes. Assim como a língua de um povo sofre modificações em decorrência do tempo e do contexto em que se encontra inserida, assim também deixam entrever os gêneros literários sua capacidade de adaptação mediante a passagem do tempo. Destaque-se ainda, de acordo com Coutinho (2006, p. 48) “que este processo associativo continua vivo, produzindo novos gêneros não menos expressivos que os mencionados, como é o caso, no contexto brasileiro, da associação da literatura com a música popular, que deu origem ao samba enredo, expressão das mais marcantes da cultura popular do país”.

Uma questão que talvez valha suscitar é que, apesar de os “processos associativos” continuarem vivos, como sugere o autor, não são abordados com frequência no processo de

ensino e aprendizagem nas escolas. Esses novos gêneros, por serem híbridos, certamente se aproximam muito mais do universo do educando, e, no entanto, nem sempre encontram eco nas salas de aula para possibilitarem tanto ao aluno quanto ao professor a noção de diálogo entre as artes e de transversalidade. Em meio às suas reflexões, prossegue Coutinho

Com essa amplitude de material, os estudos nessa esfera do comparatismo formam uma vasta bibliografia [...] a problematização aqui faz-se obviamente mais importante do que qualquer tentativa de afirmação de pressupostos teóricos delimitadores. Assim, dentre as preocupações que mais inquietaram os pesquisadores, destaquem-se a da delimitação de campo, da adaptação de uma obra para outra, ou, melhor, da tradução para outro meio, e da atuação de uma área sobre a outra, através principalmente da utilização de recursos importados daquela. A primeira dessas questões deu origem a estudos muito ricos sobre a relação entre a palavra e a imagem no cinema e na literatura ou na pintura e na literatura (COUTINHO, 2006, p. 49).

As preocupações que inquietavam os pesquisadores quanto à delimitação do campo e a atuação de uma área sobre a outra (no caso, literatura e imagem) são justamente os motes para os quais voltamos nossas reflexões.

Nesse sentido, vale lembrar a consideração de Souriau (*apud* CARVALHAL, 1991, p.3) “ [...]apesar das semelhanças existentes entre o trabalho de um músico e o de um pintor há que lembrar sempre que ‘o músico pensou musicalmente, o pintor plasticamente’. Além da diversidade de meios, a diferença de concepção”. Em outras palavras, os diferentes gêneros precisam ser considerados distintamente e respeitados em suas dessemelhantes concepções, sem que haja qualquer grau de superioridade de uma sobre outra forma de arte. De acordo com Oliveira

A literatura não pode ser entendida como uma atividade artística isolada. Ela não só se situa historicamente num dado momento, estabelecendo relação com o contexto (lembra Ezra Pound que a literatura não se faz no vazio), como também dialoga com as demais formas de representação, as artes, suas irmãs. Há um comum que as une a todas. Etienne Souriau declara que ‘nada mais evidente do que a existência de um tipo de parentesco entre as artes. Pintores, escultores, músicos, poetas são levitas do mesmo templo’. (OLIVEIRA, 1999, p. 15)

A literatura se caracteriza como sendo o tênue espaço entre o que se diz efetivamente e o que se poderia ter dito, ou então, como aquilo que se sugere; é um percurso entre o vazio e o fundamental, entremeados de fios visíveis e não visíveis, que carregam em sua trama a hipótese daquilo que potencialmente se teria dito. A reflexão de Lispector (1998), ao referir-se à escrita, sintetiza muito melhor essa noção do literário: “mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas.” A literatura é uma perene entrelinha.

Esses fios, mencionados no parágrafo anterior e de que o texto é composto (em especial o poético) são, segundo Pound (1970, p. 41) carregados de significado principalmente por três modos: fanopeia, melopeia e logopeia. Na fanopeia, as palavras lançam imagens visuais na imaginação do leitor/ouvinte; na melopeia, as palavras encontram-se revestidas de uma propriedade musical ou rítmica; enquanto a logopeia tem como principal recurso o domínio das manifestações verbais. Assim, o estrato poético seria resultado de uma condensação, entendida aqui, não como resumo, mas como fusão ou integração usada no preenchimento dos vazios semânticos.

De acordo com as considerações de Oliveira (1999, p. 44) a “imagem” ou “visualidade” contida nas artes plásticas “[...] diz respeito tanto àquela [imagem] produzida pela linguagem verbal, descrição de imagens pelas palavras, ou, como dizia Pound, fanopeia, imagem visualizada por meio do texto verbal, quanto àquela que apresenta a forma/figura do poema, a figura do objeto poético, a imagem da palavra”.

Quinze anos antes do final do milênio passado (1985), Ítalo Calvino (1990, p. 11), conhecido escritor italiano, foi convidado a proferir uma série de conferências na Universidade de Harvard, essas discorriam sobre valores, qualidades e especificidades da literatura considerados fundamentais para o milênio que se aproximava. Dentre eles estava a “visibilidade”: “minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar”.

De acordo com Calvino, existem dois tipos distintos de processo imaginativo:

O que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre naturalmente na leitura: lemos, por exemplo, uma cena de romance ou a reportagem de um acontecimento num jornal, e conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena como se esta se desenrolasse diante de nossos olhos, se não toda a cena, pelo menos fragmentos e detalhes que emergem do indistinto. (CALVINO, 1990, p.99)

No livro didático, ambos os processos se manifestam: considerando-se os textos poéticos (prosas e afins) de literatura selecionados teríamos o percurso da palavra à imagem visiva; considerando-se as imagens de abertura dos capítulos de literatura e uma boa parcela das imagens contidas em meio aos capítulos, teríamos o percurso da imagem visiva à expressão verbal.

Para referir-se ao segundo tipo de processo imaginativo, Calvino recorre ao seguinte exemplo:

No cinema, a imagem que vemos na tela também passou por um texto escrito, foi primeiro vista mentalmente pelo diretor, em seguida reconstruída em sua corporeidade num *set*, para ser finalmente fixada em fotogramas de um filme. Todo filme é, pois, o resultado de uma sucessão de etapas, imateriais e materiais, nas quais as imagens tomam forma; nesse processo, o ‘cinema mental’ da imaginação desempenha um papel tão importante quanto o das fases de realização efetiva das sequências, de que a câmera permitirá o registro e a *moviola* a montagem. Esse ‘cinema mental’ funciona continuamente em nós – e sempre funcionou, mesmo antes da invenção do cinema – e não cessa nunca de projetar imagens em nossa tela interior. (CALVINO, 1990, p.99)

Em se tratando da análise do *corpus*, trocar-se-iam as considerações do cinema pelas considerações ligadas às imagens que iniciam os capítulos de literatura do livro didático em análise.

Uma forma de se compreender a importância dessa imaginação visiva, segundo Calvino, pode ser confirmada nos *Exercícios espirituais*, de Santo Inácio de Loyola, de acordo com os quais a imaginação deve ser entendida como lugar físico no qual todos os desejos podem ser contemplados.

É verdade que o catolicismo da Contrarreforma tinha na comunicação visiva um veículo fundamental, por meio das sugestões emotivas da arte sacra, com o qual o fiel devia ascender aos significados segundo o ensinamento oral da Igreja. Tratava-se, no entanto, de partir sempre de uma dada imagem, proposta pela própria igreja, e não da ‘imaginada’ pelo fiel. O que (a meu ver) caracteriza o procedimento de Loyola, mesmo em relação às formas de devoção de sua época, é a passagem da palavra à imagem visiva, como via de acesso ao conhecimento dos significados profundos. Aqui também tanto o ponto de partida quanto o de chegada estão previamente determinados; entre os dois abre-se um campo de possibilidades infinitas de aplicações da fantasia individual, na figuração de personagens, lugares, cenas em movimento. O próprio fiel é conclamado a pintar por si mesmo nas paredes de sua imaginação os afrescos sobrecarregados de figuras, partindo das solicitações que a sua imaginação visiva consegue extrair de um enunciado teológico ou de um lacônico versículo bíblico (CALVINO, 1990, p. 101-102).

Em outras palavras, fundindo-se os enunciados teológicos – propostos pela própria igreja – às sugestões emotivas da arte sacra, esperava-se que o fiel ascendesse à comunicação visiva, passando da palavra à imagem; não sem antes transitar por um oceano de possibilidades imagéticas que variavam de acordo com o universo de conhecimento e a profundidade da imaginação do devoto.

Acredita-se que esse percurso da palavra à imagem (ou da imagem à palavra) requeira, tanto de quem cria quanto de quem vislumbra, um exercício sináptico, de conexão, que é vital ao processo imaginativo de todo ser humano.

Diante da indagação quanto ao propósito da imaginação: se “instrumento de saber” ou “identificação com a alma do mundo”, Calvino faz sua opção:

A julgar pelo que disse, deveria ser um adepto fervoroso da primeira tendência, pois o conto para mim é a unificação de uma lógica espontânea das imagens e de um desígnio levado a efeito segundo uma intenção racional. Mas ao mesmo tempo sempre busquei na imaginação um meio para atingir um conhecimento extraindividual, extraobjeto; portanto seria justo que me declarasse mais próximo da segunda posição, a que a identifica com a alma do mundo. Mas há uma outra definição na qual me reconheço plenamente, a da imaginação como repertório do potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido (CALVINO, 1990, p. 106).

Em sua escolha, o autor prefere fundir ambas as proposições alçando a imaginação à condição de “repertório do potencial”, ou seja, imaginação equivaleria ao universo de possíveis, quase que idêntica à definição de literário de que há pouco se fez referência: a literatura (assim como a imaginação) assumiria corpo no espaço entre o que se diz efetivamente e o que se poderia ter dito, ou então, como naquilo que se sugere; percurso entre o vazio e o fundamental, entremeados de fios visíveis e não visíveis, que carregam em sua trama a hipótese daquilo que potencialmente seria. Verifique-se que, conforme Calvino, a maneira como o poeta e o cientista concebem, associam, coordenam e escolhem as imagens é semelhante, não excludente; a consequência do uso dessa habilidade seletiva é comum a ambos: o rol de potencialidades a que o indivíduo fica sujeito mediante seu repertório.

[...] creio ser indispensável a toda forma de conhecimento atingir esse golfo de multiplicidade potencial. A mente do poeta, bem como o espírito do cientista em certos momentos decisivos funcionam segundo um processo de associações de imagens que é o sistema mais rápido de coordenar e escolher entre as formas infinitas do possível e do impossível. A fantasia é uma espécie de máquina eletrônica que leva em conta todas as combinações possíveis e escolhe as que obedecem a um fim, ou que simplesmente são as mais interessantes, agradáveis ou divertidas (CALVINO, 1990, p. 107).

Calvino propõe, com base no excerto acima, uma reflexão preocupante: houve um tempo em que o indivíduo tinha na experiência direta e na cultura em que estava inserido a única fonte de memória viva; se por um lado limitada, por outro extremamente tendendo ao surpreendente e à singularidade. A quantidade de imagens com as quais entramos em contato hoje, parece ter banalizado a própria acepção do termo, fazendo com que, apesar do número elevado, nenhuma delas adquira representatividade a ponto de constituir-se em memória viva.

Antigamente a memória viva de um indivíduo estava limitada ao patrimônio de suas experiências diretas e a um reduzido repertório de imagens refletidas pela cultura; a possibilidade de dar forma a mitos pessoais nascia do modo pelo qual os fragmentos dessa memória se combinavam entre si em abordagens inesperadas e sugestivas. Hoje somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de

imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo (CALVINO, 1990, p. 107).

O intento dessa reflexão é questionar a perda, ou enfraquecimento, da capacidade de ‘visibilidade’ que já foi tão mais próxima da prática do indivíduo. Aceitando-se essa premissa ou hipótese proposta por Calvino, toca-se em pontos nodais na relação entre literatura e imagem no livro didático: a dificuldade encontrada pelo indivíduo, por vezes em, a partir do texto e valendo-se da imaginação, projetar possibilidades de leitura – lembrando que essa dificuldade pode ser decorrente da falta de hábito, da não prática. Toca-se também na dificuldade em, a partir da tela e valendo-se da imaginação, projetar variantes interpretativas; e aquilo que seria consequência dessas duas dificuldades anteriores – a dificuldade de correlacionar texto e tela promovendo associações ou apontando distanciamentos.

Se incluí a Visibilidade em minha lista de valores a preservar foi para advertir que estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens (CALVINO, 1990, p. 107-108).

Considerando-se os valores ocidentais de cultura, a importância da leitura e da decodificação de textos verbais é indiscutível, no entanto, a estimulação da criatividade por meio da imagem é tão importante quanto; prática a que a sociedade não tem se mostrado muito afeita. Calvino relata sua experiência com as imagens e enfatiza a importância do exercício da imaginação em meio aos anos vinte, período em que o *Corriere dei Piccolli* publicava na Itália alguns dos *comics* americanos mais conhecidos na época dos quais era fiel observador, pois ainda não aprendera a ler; nesse tempo, não era de praxe usar o sistema de balões para inserir a escrita; ao invés dos balões utilizavam-se dois ou quatro versos rimados embaixo de cada quadrinho, segundo conta. E com base nesse relato pessoal, conclui:

Quando aprendi a ler, a vantagem que me adveio foi mínima: aqueles versos simplórios de rimas emparelhadas não forneciam informações inspiradoras; no mais das vezes eram interpretações da história, de orelhada, tais quais as minhas; estava claro que o verzejador não tinha a mínima ideia do que poderia estar escrito nos balõezinhos do original, seja porque não soubesse inglês ou porque trabalhasse com os quadrinhos já redesenhados e tornados mudos. Seja como for, eu preferia ignorar as linhas escritas e continuar na minha ocupação favorita de fantasiar em cima das figuras, imaginando a continuação. Esse hábito certamente retardou minha capacidade de concentrar-me sobre a palavra escrita (a atenção necessária para a leitura só a fui adquirir mais tarde, e com esforço), mas a leitura das figurinhas sem palavras foi para mim, sem dúvida uma escola de fabulação, de estilização, de composição da imagem (CALVINO, 1990, p. 109).

Como já mencionado por Calvino (1990, p. 99), distinguem-se dois tipos de processos imaginativos: no depoimento do autor, a imagem visiva leva-se não à expressão verbal, ao menos à ‘fabulação mental’, ‘à estilização’ e ‘à composição mental da imagem’, em um exercício constante de inspiração e criatividade. Mais tarde, adquirida por Calvino a competência de leitura e escrita, surge a tríade – plano da realidade, imaginação e texto (verbal ou pictórico) – que amplia o mundo à condição de ‘indecidível’.

A fantasia do artista é um mundo de potencialidades que nenhuma obra conseguirá transformar em ato; o mundo em que exercemos nossa experiência de vida é um outro mundo, que corresponde a outras formas de ordem e desordem; os estratos de palavras que se acumulam sobre a página como os estratos de cores sobre as telas são ainda um outro mundo, também ele infinito, porém mais governável, menos refratário à forma. A correlação entre esses três mundos é aquele indefinível de que falava Balzac: ou melhor, poderíamos classificá-lo de indecidível, como o paradoxo de um conjunto infinito que contivesse outros conjuntos infinitos (CALVINO, 1990, p. 113).

Em meio a essas inúmeras possibilidades que essa mistura de realidade, imaginação e texto permitem, nota-se, segundo Oliveira (1999, p. 44) que “[...] a imagem tanto constitui a representação mental de objetos sensíveis, correspondendo à repetição, na mente, de uma sensação ou percepção, quanto se relaciona ou se confunde com o símbolo, metáfora, figura de pensamento, tropos”.

Massaud Moisés (*apud* OLIVEIRA, 1999, p. 46) procura evidenciar a diferença entre imagem e metáfora:

[...] a imagem no texto forneceria ao leitor uma informação completa e literal – uma pintura, uma fotografia – de objetos, enquanto a metáfora lhe daria avisos de uma comparação entre objetos, não os próprios objetos, e justifica essa distinção, apoiando-se no argumento de que na instância do texto (que interessa particularmente ao crítico e ao teórico da literatura), o leitor encara a imagem propriamente dita como aflorou para o seu criador, vale dizer, como se afigurou ao escritor, ao passo que divisa a metáfora não mais como imagem mental, mas como uma espécie de transposição: vê-lhe a mecânica, não a figura; não vê o que viu o criador, mas o mecanismo que este apreendeu ou de que se utilizou para captar a realidade. [...] a metáfora poderia ser entendida como a visão de grau superior a zero, pois o ser das coisas não se refletiria como tal na mente do escritor, mas sofreria uma distorção por via comparativa. E seria precisamente a deformação que o leitor encontraria no texto, não a cópia fiel de uma realidade transposta para a mente. (OLIVEIRA, 1990, p.46)

Em síntese: metáfora é a transferência e não mera semelhança. “[...] metáfora é imagem quando provém da intuição de semelhanças e é modo de discurso enquanto enlace linguístico de signos distantes; neste caso, aparece como um tropo semântico-sintático construído por transferência e analogia. [...] Portanto, metáfora é mudança, transferência, transposição; mudança de sentido próprio para o figurado”. (OLIVEIRA, 1999, p. 118-120).

Na seleção do *corpus*, tanto os textos verbais quanto os não verbais são caracterizados ora pela imagem, ora pela metáfora e o ponto fundamental é refletir como a decodificação dessas imagens/metáforas em linha comparativa se apresentam ao professor e ao aluno por meio do livro didático.

A metáfora espera a concorrência de uma mente interpretadora que seja capaz de fazê-la significar. Agente transformador, por excelência, da linguagem transparente em linguagem opaca, conforma a metáfora a relação entre o signo e o interpretante. E o que é o interpretante do signo senão um processo relacional pelo qual os signos são absorvidos, utilizados, criados? É a relação que o intérprete estabelece entre o objeto e o modo como o signo representa o objeto. Não se pode confundir interpretante com intérprete. O intérprete é por excelência um mediador, trabalha rente ao texto, mas com os olhos postos em um processo formativo relativamente distante da letra (OLIVEIRA, 1999, p. 125).

Intentava-se a demonstração da relação interdisciplinar que une imagem e poesia, entendida aqui num sentido mais amplo, como literatura. Há de se destacar a importância de respeitá-las como áreas autônomas, independentes, mas que, em algum momento, encontram relação de equivalência, afinal ambas se caracterizam por seus procedimentos construtivos que requerem o trabalho de um interpretante que deverá reconhecer o que a obra representa mediante as relações de imagem/metáfora de que ela se revista.

Artes irmãs, poesia e pintura provocaram, a seu modo, o sentido da visão no jogo das formas e puseram-se para fruição dos olhos do corpo ou da mente. [...] No encontro das artes, na inter-relação dos traços, há uma troca que implica ganhar e perder. Aproximadas as duas artes, a determinante e responsável pela equalização icônica é a pintura. É ela que atrai para si as formas do verbal simbólico, e empresta a ele sua propriedade visual e imagética. A poesia vela as imagens do mundo. Ela vê e faz ver por seu poder de palavra. As imagens, guardadas nas palavras, tornam-se visíveis pela força dinamogênica da própria palavra. Combinadas em jogos translativos, elas liberam as imagens, e a poesia, revestida de olhos, fornece a visão do que está velado. E ela o faz pela metáfora (OLIVEIRA, 1999, p. 162).

Torna-se mais compreensível o entendimento do ‘mundo de potencialidades’ mencionado por Calvino (1990, p. 114) e o intento dessa dissertação: confrontar – no sentido investigativo – a estrutura de criação da obra, entendida aqui como o período em que se insere e sua constituição histórico-ideológica; o objeto artístico em si, entendido aqui como os textos e telas contidos no livro didático e seus aspectos composicionais; e o leitor/observador, entendido aqui como a figura do professor e do aluno.

## 2 IDEOLOGIA, MERCADO E DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO LIVRO DIDÁTICO

Nas palavras de Sacristán (2013, p. 22), o livro didático se constitui como um “agente cultural mediador”, um produto cultural, cuja finalidade é a transmissão de cultura e o estabelecimento de condições materiais para o ensino. Ao pressupor esses requisitos se impõe como elemento da cultura escolar, organizando a seleção de conteúdos, interferindo e guiando as práticas pedagógicas e contribuindo para as formas de construção do conhecimento escolar.

De acordo com Rolandi,

O livro didático, um material pedagógico de longa data, é ainda hoje um recurso privilegiado nos processos de seleção e de comunicação dos conhecimentos escolares. Sua trajetória e permanência na rotina escolar o apresentam, em vários países ocidentais, como um componente fundamental do sistema educacional sobre o qual recai uma grande parte das aprendizagens promovidas pelos projetos curriculares (ROLANDI, 2011, p. 611).

Justamente por sua importância no sistema educacional, como dito no excerto acima, e por ser o reflexo prático do currículo, o livro didático suscita uma série de questões dado o grau de complexidade que comporta. Como aponta Bittencourt (1993 *apud* FERRARO, 2001, p. 175).

A natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios de pesquisa. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época. Além disso, ele é um instrumento pedagógico “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino de tempo.” E, finalmente, o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores (BITTENCOURT, 1993 *apud* FERRARO, 2001, p. 175).

O livro didático é entendido como um produto, pois atende aos interesses do mercado; como um espaço em meio ao qual se compilam conteúdos educacionais que auxiliam o caráter memorialista da sociedade; como um instrumento pedagógico, guardião das estruturas de um tempo e, por fim, como um propagador de um sistema de valores os mais diversos possíveis. Em se tratando de sistema de valores, é importante lembrar que

[...] os livros didáticos não são um meio ou recurso curricular asséptico ou neutro de posições ideológicas, sua onipresença em sala de aula exerce uma poderosa influência na configuração da cultura escolar, na abordagem do currículo implantado e, principalmente, nas práticas pedagógicas dos professores. Enquanto os livros

didáticos são destinados ao uso dos alunos (e lhes são ofertados anualmente como organizadores de suas possíveis aprendizagens), é fato, suficientemente constatado, que os professores utilizam este material como um recurso central do trabalho cotidiano na sala de aula (ROLANDI, 2011, p. 615).

Neutralidade é um vocábulo que dificilmente se aplica a qualquer um dos agentes culturais mediadores e, como já mencionado, o livro didático influencia diretamente na cultura escolar, no currículo e nas práticas pedagógicas, fato que faz dele um recurso paradoxalmente supervalorizado e ao mesmo tempo banalizado no contexto escolar.

As narrativas contidas no livro didático, que indicam explícita ou implicitamente certas ideias sobre o conhecimento, sobre a organização da sociedade, sobre a legitimidade de certas práticas culturais só evidenciam sua estreita relação com o currículo, como categoria de conhecimento pedagógico. São várias as relações que podem ser estabelecidas entre este recurso e o currículo, este artefato presente diariamente nas salas de aula, com o seu corpus de informações e abordagens metodológicas que, em muitos casos, determina as relações pedagógicas e as estratégias de ensino e de aprendizagem entre professores e estudantes (ROLANDI, 2011, p. 612).

Lajolo define, assim, como sendo didático

[...] o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que se ensina* e *como se ensina* o que se ensina (LAJOLO, 1996, p. 4).

Considerando-se as políticas educacionais, seria inadequado impor ao livro didático o rótulo de ser um instrumento auxiliar no sentido positivo ou negativo, pois não existe sem a atuação de um profissional que dele faça uso criativo e competente. Segundo Lajolo (1996, p.4) “o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais” a fim de que o poder público possa cumprir sua meta na busca de uma educação de qualidade para todos. Considera-se ainda fundamental que, na seleção do material didático escolar, os professores façam escolhas conscientes para que beneficiem o trabalho profissional e funcionem como instrumentos de aprendizagem úteis para os educandos e sua formação intelectual.

## **2.1 Relação triádica: aluno, conhecimento e professor**

Geraldi, em um consagrado capítulo de livro homônimo, intitulado “A aula como acontecimento” no qual aborda aspectos da identidade histórica do professor, afirma que todo

professor é resultado de anos de estudo em determinados conteúdos, os quais foram adquiridos e que fazem do profissional alguém que ele não era. A pergunta, segundo Geraldi, que surge dessas reflexões é se essa trajetória/*via crucis* apenas forma o profissional ou o torna, verdadeiramente, professor.

Creio que a identidade profissional do professor ao longo da história se construiu, essencialmente pela sua relação com o conhecimento. Em outras palavras, estou querendo dizer que a relação com o conhecimento, mais do que a própria relação pedagógica, isto é, a relação com os aprendentes, desenhou os diferentes perfis profissionais cuja sequência constitui a história de nossa profissão. [...] Nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos de certos conteúdos, que adquirimos, que *incorpamos*, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. Seguramente, esse tipo de formação é consequência de um longo processo histórico de construção da identidade profissional do professor, que se mostra nos nossos cursos de formação. Certamente reconhecemos que desta forma nos formamos professores. O que pretendo discutir aqui é que, talvez, isto apenas nos forme, mas não nos torne professores. (GERALDI, 2010, p.82)

De acordo com o pesquisador (2010, p. 82) “[...] como ensinar e aprender demandam objetos, e estes são conhecimentos, então há, na escola, uma relação com certos conhecimentos. A relação é triádica: o professor, o aluno, e os conhecimentos”. Segundo o autor, as propostas pedagógicas, em diferentes tempos, definem diferentes posições para cada um destes três elementos enfatizando ora um, ora outro dos polos.

A identidade do professor tem sido desenhada por meio da divisão social do trabalho, segundo a qual o profissional pode ser reconhecido historicamente por três marcas: nos primórdios, subtrandam-se aqui as escolas sofistas e os conventos da Idade Média, o professor é comparado ao sábio. “[...] havia um produtor de conhecimentos, e esse produtor de conhecimentos, porque produtor, era buscado por seguidores, voluntários às vezes, forçados outras vezes, por interesses no conhecimento ou por demonstração de prestígio” (GERALDI, 2010, p. 83).

Posteriormente, a figura do professor é representada como alguém que transmite um saber produzido por outro. Geraldi se utiliza de uma metáfora proposta por Comênio, autor da *Didáctica Magna*, obra criada em meio a um contexto específico: a expansão europeia e o desejo de expansão do cristianismo.

Há muitas pessoas que precisam aprender, mas a humanidade não dispõe de doutos em número suficiente para lhes ensinar. Então, como resolver o problema? A metáfora do organista, que executa qualquer sinfonia mesmo não sabendo compô-la é extremamente instrutiva: ao ouvinte não interessa saber se o executor é capaz de compor, interessa que acompanhe com maestria a partitura, onde tudo já está escrito. Onde tudo já está composto. É aplicando os sentidos dessa metáfora à atividade de ensino – e portanto à atividade pedagógica – que se enumeram as características

identitárias dessa profissão de “professor”: 1. ser hábil para ensinar mesmo não sendo muito dotado; 2. sua função é comunicar (e infundir) na juventude uma erudição já preparada, e não retirada da própria mente (isto é, não precisa ser produzida por ele próprio); 3. para exercer sua função, tudo se lhe dá nas mãos: o quê e o como ensinar (uma partitura já composta) (GERALDI, 2010, p. 85).

Dois aspectos merecem destaque nesse contexto: primeiramente, o tempo de duração dessa identidade social imposta ao professor, “[...] esta identidade social do professor, o sujeito que sabe o saber produzido por outros, e que o transmite, permanece ao longo da história, mais ou menos do século XVII até o início do século XX”. O segundo aspecto é o consequente papel conferido ao educando como consequência do rótulo docente: “[...] a redução do professor a executor se dá também no contexto em que o outro elemento da tríade, o aluno, é tomado como uma espécie de receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar” (GERALDI, 2010, p. 85-86).

Os papéis que são atribuídos aos agentes envolvidos no processo ensinar e aprender, durante esse período, parecem estar ainda muito vivos na concepção de ensino-aprendizagem de muitas escolas.

Historicamente se consolidou a visão do professor como o detentor do conhecimento e a quem é dada a tarefa de transmitir aos educandos os conhecimentos produzidos na cultura. Essa forma de conceber o professor está ancorada na tradição escolar e incide na própria constituição do sujeito professor.

Em outras palavras, a identidade do professor se confunde com a tradição escolar. Parece haver um consenso de que ser professor significa necessariamente ser um sujeito que detém um conjunto de conhecimentos em determinada área e que também tem habilidades para repassá-los aos alunos.

Assim é que, por um longo tempo, as práticas escolares foram assentadas na perspectiva de transmissão de conteúdos científicos e/ou culturais, instanciada por uma relação de transposição desse conhecimento teórico para um conhecimento pedagógico.

Por fim, o professor é alguém que aplica um conjunto de técnicas de controle em sala de aula.

A terceira marca/identidade do professor discutida por Geraldi refere-se a que ocorreu na segunda revolução industrial e no início do século XX. De novo, essa nova divisão do trabalho altera a identidade do professor, que

[...] já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula. Numa metáfora extremamente forte,

a nova identidade do professor é a identidade do ‘capataz’, do exercício de uma capatazia, do controle do processo de aprendizagem (GERALDI, 2010, p. 86).

Ao professor “ [...] compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve ‘fixação’ do conteúdo”, comparando respostas dos aprendizes com o ‘livro do professor’, onde exercícios e tarefas estão resolvidos e oferecem a chave de correção de qualquer desvio”. (GERALDI, 2010, p. 87). Delineou-se então a noção de professor como um transmissor de conteúdos com base em um ensino de reprodução de conhecimentos didáticos não mais elaborados pelo professor, mas pelo autor do livro ou material didático.

A profecia comenina se concretiza: o professor, mesmo ‘não dotado pela natureza’ pode ensinar porque já lhe é ‘dado’: o que ensinar, como ensinar, os gestos a fazer e as respostas adequadas a aceitar. O que na fase anterior era de responsabilidade da escola e do professor – a transformação do conhecimento em conteúdo de ensino – passa a ser agora atribuição dos autores do material didático, das equipes de produção editorial, etc. Restam ao professor controlar os tempos de contato do aluno com o material, conferir as respostas segundo um modelo dado, chamar a atenção dos desvios comportamentais ou acadêmicos (GERALDI, 1996, p. 87).

É nesse período, segundo menção de Geraldi, que a relação entre aluno e conhecimento passa a acontecer por meio do material didático. Antes, no entanto, que se focalize esse agente cultural mediador que é o livro didático, algumas considerações acerca do currículo se fazem necessárias.

## **2.2 Currículo e livro didático**

De acordo com Sacristán (2013, p. 17), o currículo existe em função de constituir a carreira do estudante e se corporifica nos conteúdos deste percurso e em sua organização, aquilo que o discente deverá aprender e superar e em que ordem deve fazê-lo. De acordo com o autor, o currículo significava um espaço definido e delimitado do conhecimento que abarca os conteúdos que professores e centros de educação devem cobrir; o currículo está relacionado à seleção de conteúdos e à ordem na classificação dos conhecimentos, além de conter um poder regulador, empregado, por exemplo, para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os rotulem e classifiquem. Conforme Sacristán,

O currículo representa a expressão e a proposta da organização de segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo

tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem. (SACRISTÁN, 2013, p.17)

A impressão que se tem é que sempre se ensinou de uma forma e essa é a única que existe. A função organizadora do currículo, por vezes, pode representar um mascaramento a fim de que a estrutura engessada da educação promova a manutenção de um ensino que tem por finalidade mais reproduzir do que questionar.

O currículo assume a função de uma ferramenta que, ao mesmo tempo, evita a arbitrariedade na escolha daquilo que será ensinado em cada situação enquanto, de forma paralela, orienta, modela e limita a autonomia dos professores; conforme Sacristán (2013, p. 17) “[...] um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como os de classe, empregado para distinguir os estudantes, agrupá-los, categorizá-los e classificá-los”.

O agrupamento de sujeitos em classes, segundo Sacristán (2013, p. 19), facilita o regulamento da heterogenia discente, ou seja, permite um domínio maior sobre as diferenças existentes entre os estudantes na busca por homogeneizá-los. Em virtude de sua estrutura, o método pedagógico proporciona uma ordenação de atividades que, pela excessiva repetição, resulta num acultramento, ou seja, em um conjunto de práticas que, reproduzidas de forma ritualística, molda o comportamento e a sequência educativa da sociedade.

De acordo com Sacristán (2013, p. 20), “[...] a cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial, ‘curricularizada’, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*”. Os usos escolares, baseados nas práticas e repetições, delimitam o significado do que chega a se converter em uma cultura específica a qual se denomina como conhecimento escolar. O conceito de conhecimento escolar não é novidade, afinal uma das condições da existência do saber-fazer-pedagógico tem sido proporcionar uma elaboração da cultura a qual será ensinada, a fim de que seja assimilável por determinadas classes ou grupos sociais. De acordo com Sacristán,

O conhecimento escolar elaborado pelos usos escolares e controles externos à escola consegue, em certas ocasiões, acertar na intermediação que se expressa em propostas de textos, atividades e atuações de professores que mantêm a qualidade cultural ou que refletem os valores culturais primários do conteúdo intermediado. Contudo, em muitas ocasiões, assistimos a um panorama de caricaturas no que é entendido como saber e conhecimento escolar. [...] Entre a cultura mais elaborada, pelos especialistas, e a recepção do saber, pelos estudantes, existem agentes culturais mediadores, como os professores, os livros didáticos e demais materiais didáticos. Existe uma cultura que propõe conteúdos para os currículos; há uma outra mediadora, dos professores; propõe-se um conhecimento peculiar expresso nos materiais didáticos; e, fruto das

interações entre tudo isso, surge o conhecimento escolar que é transferido aos alunos. (SACRISTÁN, 2013, p. 22)

Um dos agentes culturais mediadores que merece ponderação e observação, foco desse capítulo, é o livro didático e as relações que estabelece com o professor e algumas disciplinas em sala de aula.

Destaque-se, mais uma vez, que o livro didático é somente um dentre os diversos agentes culturais de que o professor dispõe no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. De acordo com Carneiro; Santos; Mól

[...] os professores, durante o processo de organização, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico, usam uma variedade de livros didáticos e de outros materiais, tais como revistas de divulgação científica e livros paradidáticos. Na verdade, eles utilizam livro(s) como outros profissionais utilizam recursos relacionados à sua prática. Afinal, subsidiar o trabalho pedagógico do professor não é uma das funções do livro didático? (CARNEIRO; SANTOS; MÓL, 2005, p.105)

Quando o assunto é o livro didático, aparentemente, duas vertentes parecem polarizá-lo, ora como “vilão” na relação ensino e aprendizagem, ora como agente cultural sobre o qual se depositam expectativas otimistas. Acredita-se que seja necessário apresentar considerações de ambas as partes, para que se possa enfim, refletir de forma ponderada.

### **2.3 Livro didático: polarização do trabalho pedagógico**

O livro didático é somente um dos elementos que constitui a cultura escolar. Segundo Munakata (2016, p. 122) “[...] a noção de cultura escolar refere-se não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola”. São diversas as tentativas em se definir o livro didático e delimitar quais conteúdos deve privilegiar.

Uma dessas coisas peculiares à escola é precisamente o livro didático. [...] O livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização. No Ocidente, até o século 19, o ensino elementar, que estava longe de se universalizar, limitava-se basicamente a ensinar a ler, a escrever, a contar e a rezar, para o que bastavam os livros de catequese, e, na França, depois da Revolução, a catequese revolucionária (MUNAKATA, 2016, p. 123).

Conforme se observa no excerto anterior, o livro didático é considerado como a transcrição daquilo que se ensina ou ao menos daquilo que se deveria ensinar nos diversos e distintos momentos da história da escolarização.

Os livros didáticos assumem múltiplas funções. De acordo com Choppin, são quatro funções que podem se modificar mediante as seguintes variáveis: o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino e os métodos e formas de utilização. A saber:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.
4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN, 2004, p.553)

Certamente, todas as funções se somam, mas a ideológica/cultural parece ser a que causa maior preocupação entre os estudiosos do livro didático. Reconhecer a escola como um local de conflitos é fundamental para que se avalie o ensino e se reflita a respeito das principais críticas negativas atribuídas ao livro didático.

Uma dessas críticas é o caráter monolítico atribuído a esse livro didático, conforme sugere Souza (1999a, p. 27) “ [...] o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência”.

Parafraseando Coracini (1999, p. 33), há uma concepção de ciência tradicionalmente perpetuada pelo livro didático, enquanto lugar produtor de ‘dizeres da verdade’. Ambos, o livro

didático e a ciência, deverão lidar com conceitos verdadeiros em oposição aos falsos. Ao transmitir ‘verdades’, o livro didático deverá apresentar conteúdos que sejam claros, limpos, transparentes, sem ambiguidades ou equívocos, sem preconceitos, enfim, sem erros. Parece que essas exigências quanto à constituição do livro didático se sustentam na ilusão da transparência e da objetividade da linguagem e na ilusão neutralidade do sujeito que enuncia.

Outra crítica em relação ao livro didático questiona a autonomia dos autores. As referências oscilam entre a questão dos autores e a questão das editoras.

Para Souza, o conteúdo e a sequência que esses livros, em geral, apresentam, deixam-nos entrever a concepção de leitura do autor do livro didático, interpretação concretizada na maneira de formularem as perguntas e na priorização por determinados assuntos. No entanto, o sujeito/escritor só encontra legitimidade se a editora valida sua autoridade.

[...] o autor do livro didático passará sempre pelo crivo editorial. O aparato editorial funciona, de forma drástica, para manter determinados padrões em termos de livros didáticos, motivados por uma combinação de razões de ordem ideológica e por razões econômicas – o livro que fará mais sucesso será aquele que venderá mais exemplares. As razões ideológicas estão associadas à questão da configuração do conhecimento a partir da seleção do conteúdo a ser veiculado na escola. Diz respeito ao que “pode” e “deve” ser dito-escrito-veiculado (SOUZA, 1999a, p. 28).

É parte da responsabilidade do autor, de acordo com Souza (1999a, p. 29) fazer crer que não é um mero porta-voz de nomes consagrados e que, de fato, domina um determinado conteúdo, que tem competência para selecionar aquilo que de mais relevante e moderno existe a ser apresentado ao educando, incluindo as características de que a linguagem deva ser sedutora, atraente e de fácil compreensão para quem a recebe.

De acordo com Grigoletto, o livro didático pressupõe:

[...] uma concepção homogeneizante dos alunos e do ato de leitura em sala de aula, já que os textos sofrem todos o mesmo tratamento. Espera-se dos educandos uma mesma leitura, que será direcionada pelas perguntas de compreensão, e concebe-se que todos sejam iguais, apresentando as mesmas dificuldades, necessidades e desconhecimentos. Depreende-se, também, que o aluno é concebido como alguém que deve ser guiado em todas as suas intervenções sobre o texto: no trabalho com vocabulário e gramática e na tarefa de compreensão, visto que, é prerrogativa do autor do livro didático determinar como, e em que sequência, o aluno deve compreender o texto. A tarefa do aluno restringe-se, pelas atividades propostas, a responder perguntas, e sempre em uma determinada ordem. E assim tentar-se delimitar o percurso dos sentidos (GRIGOLETTO, 1999, p. 72).

As críticas à constituição do livro didático estendem-se ao professor, tomando-o como figura passiva a serviço de uma força maior que é o livro. Caberia, unicamente ao professor,

nesse contexto, ser o mediador entre o livro e o aluno, de modo a garantir o cumprimento das propostas do livro didático.

Certamente, em meio às engrenagens da educação, o professor não pode ser responsabilizado como único agente responsável pelo êxito ou fracasso das práticas pedagógicas. A sala de aula só existe em função de um conjunto de fatores: o currículo, os agentes culturais mediadores, o livro didático, o professor, o aluno – e somente por meio de uma relação harmônica entre esses diversos sujeitos se pode pensar no cumprimento exitoso dessas práticas.

Outra crítica em relação ao livro didático: em muito deles, dá-se o anonimato do autor, cujo nome é apagado em função do título da obra/coleção ou em função mesmo do nome da editora. Assim, alguns livros tornam-se matrizes que, ao se tornarem ultrapassadas, com o passar do tempo, são renovadas e atualizadas numa reedição que, em virtude da nova roupagem, traz a aparência de lançamento.

Parece que a questão da autoria no livro didático está ligada à “ilusão de autoria”; ilusão necessária mesmo que ela seja dispersa, moldada pelo aparato editorial e determinada pelo prestígio de que algumas editoras já gozam no mercado da produção do livro didático. O autor do livro didático nem sempre tem autonomia para configurar seu material, nem mesmo o professor para a escolha do livro didático de sua preferência. O autor do livro didático é destituído de autonomia, pois, para existir no interior do aparato editorial, precisa estar em conformidade com seus padrões, além de ter de ocupar o “lugar que lhe cabe, ou seja, o de fazer concessões” (SOUZA, 1999a, p. 31).

Uma outra crítica, como sugere Grigoletto (1999, p. 76), é que o livro didático “[...] induz a que se delineiem papéis fixos, padronizados, regidos pela disciplina da homogeneização, da repetição e do caminho já estabelecido por outras mãos” e conclui:

Na economia do livro didático, a injunção à interpretação, a característica de todo ato de linguagem tomado discursivamente, é apagada e substituída pela univocidade, transparência e completude de sentidos. O livro não é apresentado como espaço sempre incompleto de produção de sentidos, o que é próprio de qualquer texto, mas sim como um pacote embrulhado e amarrado que outros sentidos não pode conter. (GRIGOLETTO, 1999, p. 76).

A essa característica do livro didático de ‘conter sentidos absolutos’, dogmatizados e inquestionáveis, somem-se as considerações de Antoni Zabala (1998 *apud* CARNEIRO; SANTOS; MÓL, 2005, p. 104), referência internacional na educação. Do levantamento das principais críticas a esse recurso de ensino [subentenda-se, o livro didático], destacam-se:

[...] tratamento unidirecional dos conteúdos, dogmatismo e apresentação dos conhecimentos como prontos e sem possibilidade de questionamento. Merece destaque também o fato de os livros didáticos não potencializarem a investigação nem o contraste entre a educação escolar e a realidade extra-escolar, dificultando a formação de atitude crítica do aluno (ZABALA, 1998 *apud* CARNEIRO; SANTOS; MÓL, 2005, p. 104).

Carneiro; Santos; Mól (2005, p. 104) completam essa consideração de Zabala (1998), sugerindo ser o livro didático um produto mercadológico por meio do qual se “[...] impõe ao professor, não somente os conteúdos a serem trabalhados, como também um conjunto de procedimentos que se cristaliza na sala de aula, condicionando seu trabalho”, assunto que será ponderado no subitem que segue.

## **2.4 Livro didático como mercado**

De acordo com Cassiano (2004, p. 33), “[...] no campo da Educação, entender o livro didático na sua completude justifica-se, principalmente, em função do papel que este adquire no contexto escolar”. Na perspectiva de Lajolo,

Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem. Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor (LAJOLO, 1996, p. 4-5).

Uma coisa é reconhecer o livro didático como agente cultural mediador, outra é entender (ainda que superficialmente) as relações organizacionais entre indústria e instituição escolar. De acordo com Cassiano,

[...] estudar as relações concretizadas no processo de circulação do livro didático nos possibilita o desvelamento das relações organizacionais e interpessoais entre indústria editorial, políticas públicas e instituição escolar, que deixam marcas no uso desse produto. Vistas, então, as especificidades desse produto, nosso intuito é verificar as relações extra-escolares inerentes ao produto, que adentram os muros escolares, mas que não ficam explícitas. [...] nossa perspectiva analítica é entender como esses processos interferem no currículo, mas tacitamente. Por conta deste objetivo, consideramos que três são as instâncias fundamentais nesse processo: a área comercial

das grandes editoras; o Estado, especificadamente as políticas públicas para o livro didático e a escola (CASSIANO, 2004, p. 34-35).

Para Freitag (1987, p. 17), em 1985, entra em cena o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, com a edição do decreto nº 91.542, de 19/8/85, veio substituir o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Esse programa procurou corrigir problemas e estabelecer modificações em relação ao programa do livro didático anterior. Segundo Cassiano,

Em 1993, o MEC constituiu uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos livros que vinham sendo comprados por este ministério para as séries iniciais do ensino fundamental. Tal comissão analisou os dez livros de cada disciplina mais solicitados pelos professores das escolas públicas. Este estudo demonstrou que o MEC vinha comprando e distribuindo para a rede pública de ensino livros didáticos com erros conceituais, preconceituosos e desatualizados no tocante aos conteúdos. Como consequência, a partir de 1996 o MEC passou a submeter os livros didáticos a uma avaliação, cujos resultados são divulgados nos Guias de Livros Didáticos, distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático (CASSIANO, 2004, p. 36-37).

No Brasil, a relação entre o Estado e o mercado de livros didáticos é mediada pelo PNLD a partir do qual o governo compra os livros solicitados pelos professores para serem distribuídos a todos os alunos das escolas públicas. A instituição de um processo de avaliação prévia de livros ocorreu em 1996, para a distribuição a ser realizada em 1997.

Cassiano reitera o fragmento anterior:

[...] em 2004, no Brasil, as políticas públicas para o livro didático são representadas pelo – PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Este programa foi criado em 1985, tendo como objetivo a aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental, sendo que a política de planejamento, compra, avaliação e distribuição do livro escolar é centralizada no governo federal. Realiza-se por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), autarquia federal vinculada ao MEC (Ministério da Educação) e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados ao ensino fundamental. Quando direcionamos o estudo para a circulação de livros didáticos no Brasil, um dos pontos que sobressaem é o gigantismo do volume de vendas (CASSIANO, 2004, p. 35).

O gigantismo do volume de vendas, segundo mencionado no excerto anterior, justifica-se porque

[...] a educação escolar é um sistema que acontece de forma simultânea, gradual e universal, sendo o livro didático parte integrante deste processo. Pensemos que, salvo exceções, cada aluno brasileiro que está na escola utiliza um livro didático para cada disciplina, livro este que é trocado anualmente (gradualidade), sendo que todos

(universalidade) o usam ao mesmo tempo (simultaneidade). Tendo em mente esse processo, podemos ter um dimensionamento do volume de livros didáticos que circulam no Brasil (CASSIANO, 2004, p. 34-35).

O *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 2014) é uma coletânea de resenhas das obras recomendadas a escolas e redes públicas de ensino para realização da escolha dos livros a serem utilizados. Ressalte-se que esse Programa de compra de livros a serem distribuídos para as escolas públicas e o gigantismo no volume de vendas resulta em cifras astronômicas. De acordo com Munakata

Não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula. Nessa situação, as editoras, ao menos no Brasil, buscam cada vez mais se adequar às exigências do governo, que se traduzem em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas determinações específicas de cada edital do PNLD, além das idiossincrasias dos avaliadores. (MUNAKATA, 2016, p. 62)

Além de aprovado pelos avaliadores, os livros precisam ser escolhidos pelos professores. De acordo com Cassiano (2003), as editoras contam com equipes de divulgadores, que tentam sensibilizar os professores para os produtos que representam. Denúncias de irregularidades nessa atividade de divulgação acabaram levando o governo federal a proibir tais práticas no interior das escolas. De acordo com Bittencourt

O livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização. O livro didático provoca debates no interior da escola, entre educadores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo autores, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências. As discussões em torno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo (BITTENCOURT, 2004, p. 3).

Desse processo, especialmente no que se refere à criação do PNLD e do Guia de Livros Didáticos, tudo faz crer que o livro didático tenha assumido, nesse contexto, a condição de um produto, como sugere Munakata (1997), de cifras astronômicas, afinal, o livro didático se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, elaboração, realização, circulação e consumo/uso. No entanto, o mesmo Munakata, valendo-se dos argumentos de Marx, sugere não residir nessa questão o cerne dos estudos ligados ao livro didático.

Há quem tenha ojeriza à mercadoria. Fetiche-símbolo do capitalismo, ela está no centro da fantasmagoria da sociedade burguesa em que as relações sociais aparecem como relações entre as coisas e não entre as pessoas. É preciso convir, no entanto, que tal repulsa é antes teórica do que norteadora das práticas cotidianas – salvo casos de fundamentalismo anticapitalista agudo. Na vida prática, as pessoas convivem bem com a mercadoria, mesmo porque não há outro jeito: afinal, como declarou Marx, a “riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘imensa coleção de mercadorias’”. Pode-se recusar a tomar um certo refrigerante imperialista, mas não há grandes remorsos em consumir um congêneres nacional; nutre-se de ilimitado desejo por um modelo especial de automóvel e, ao mesmo tempo, esbraveja-se contra os produtos da indústria cultural. O livro didático, que é assunto de que aqui se ocupa, faz parte exatamente dessa indústria cultural, tão amaldiçoada (MUNAKATA, 2012, p. 53).

Ainda nessa linha de refocalização daquilo que parece ser o importante a se considerar em se tratando do livro didático, Munakata questiona o que se faz quando a mercadoria atinge seu ponto final, a figura do professor e do aluno, e arremata com uma advertência de Chartier

[...] o livro didático, seja pelo seu caráter de vulgarização, seja por ser veículo da ideologia (burguesa) ou produto da indústria cultural, era necessariamente ruim, o avesso da ciência, o que denunciava a precária formação de seus usuários – os professores, que recorriam a ele como “muletas”. Nessa declaração de princípios, dispensava-se mencionar algum livro em particular e, muito menos, examinar o seu uso efetivo. Mas, como sempre adverte Chartier (1990), uma coisa é a ortodoxia que o editor e o autor pretendem impor à leitura de sua obra; outra é a liberdade de apropriação de que dispõe o leitor (CHARTIER, 1990 *apud* MUNAKATA, 2012, p. 63).

Bittencourt define e esclarece o porquê da condição de mercadoria atribuída ao livro didático, revela sua importância como depositário do saber e ponte entre o saber acadêmico e a explicitação curricular. No final do excerto, recupera mais um alerta de Chartier, segundo o qual ‘livros não são escritos, são manufaturados’.

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor. Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros. Os livros não são de modo nenhum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos e outros engenheiros, e por impressoras e outras máquinas. (CHARTIER, p.126) O livro didático é um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares, é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular (BITTENCOURT, 2004a, p. 71-72).

Uma das características do livro didático apresentadas por Bittencourt (2004a, p. 75) é a de mercadoria, no entanto, segundo a autora é importante considerar o livro como um documento a ser analisado como objeto produzido em determinado momento histórico, e passível de incorporar investigações históricas. Outro fator importante é o papel do professor no sentido de mediar uma reflexão sobre as imagens que são postas diante dos olhos dos alunos por meio do livro didático, compreendendo que aquelas imagens representam algo, tem um sentido, um significado.

## **2.6. A imagem no livro didático: das críticas à prática de uso do livro didático**

Reconhecido o caráter mercadológico do livro didático, faz-se necessário refletir sobre sua constituição e em meio a uma gama de aspectos sobre os quais se poderia dissertar, optou-se aqui por tratar de questões referentes à relação entre texto e imagem. De acordo com Ferraro

Sobre a iconografia, é preciso refletir sobre qual é a sua posição em relação à construção dos livros, de como ela se vincula ao próprio design do livro em geral. De igual forma, é preciso analisar quem são os responsáveis pela seleção das imagens, quem as produz e qual a sua finalidade original. Foram realizadas especificamente para o livro que as reproduz? Em caso positivo, quem é e qual é o papel deste ilustrador/autor? Qual o papel de todas estas relações para o posicionamento do livro no mercado editorial? Anterior à reflexão sobre as imagens impressas e seus autores, emerge a questão do papel da iconografia na construção e na formação do livro e seu poder mercadológico. A iconografia é importante atrativo aos olhos do consumidor, principalmente dos públicos infantil e juvenil (FERRARO, 2011, p. 178).

Cardoso (2005, p. 193 *apud* FERRARO, 2011, p. 180) comenta que a “inserção de imagens e ilustrações nos projetos gráficos deixa de ser um elemento meramente decorativo”, transformando-se, sobretudo, em “um recurso poderoso de comunicação, visando a melhor comercialização do produto”.

Utilizando-se da percepção de Walter Benjamin (1989), Ferraro completa:

Durante todo o século XX, as imagens iconográficas ganharam espaço nas publicações didáticas. A forma como elas passaram a aparecer nos livros pode ser comparada à exposição de mercadorias em um supermercado. As imagens, como as mercadorias, são colocadas todas num mesmo plano (BENJAMIN, 1989). Neste caso, elimina-se a noção de distância temporal que caracteriza a produção destas representações. Como em uma vitrine, as reproduções de pinturas são compostas regularmente, aparecendo em conjunto com os textos, na maioria das páginas dos livros. Esta característica editorial faz com que o leitor, ao manusear o livro, reconheça as iconografias rapidamente. Assim, elas perdem as especificidades do olhar sobre a imagem e a obra, e a ideia de imagem como representação (FERRARO, 2011, p. 182).

Parafrazeando Bittencourt, há dois aspectos a se observar no que se refere à imagem contida no livro didático: quando se toma o livro didático como produto material fabricado, as ilustrações, além de se constituírem em um artifício pedagógico, estão relacionadas aos aspectos mercadológicos e técnicos; caso se entenda o livro didático como um produto industrial, volta-se à questão das inúmeras funções que estão inseridas em sua construção e que se refletirão em suas imagens. Assim, a observação das gravuras e legendas explicativas de um livro permite vislumbrar os limites eventualmente impostos ao autor do texto. (BITTENCOURT, 2004, p. 75-77).

O livro didático, através de todas as funções a ele atribuídas e anteriormente mencionadas por Choppin (2004, p. 553) está carregado de representações sociais que, segundo Chartier

[...] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p. 17 *apud* FERRARO, 2011, p. 182)

Deste modo, conclui Choppin (2004 *apud* FERRARO 2011, 184-185) que, independentemente da questão relacionada à definição de sua autoria, não se pode conceber o livro didático como um simples objeto e documento histórico, mas se deve concebê-lo, também, “[...] como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto”, sem neutralidade diante das representações sociais apresentadas em sua própria materialidade, nos seus usos e nas práticas de leituras plurais que o caracterizam como tal.

Munakata, em sua tese, faz menção a um projeto executado em 1987-1988 por pesquisadores da Biblioteca Central, da Faculdade de Educação e do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com o financiamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), e a partir disso infere que:

De fato, os dados colhidos pelo Projeto Livro Didático, embora já desatualizados, mostram que dos 426 títulos pesquisados sobre livro didático, entre livros, artigos, teses, eventos etc. (alguns deles catalogados mais de uma vez), 256 (60%) classificam-se na rubrica “conteúdo/método” (cf. Unicamp 1989). Desses, uma parte não desprezível dedica-se a denunciar a ideologia dominante subjacente nos livros didáticos – o que contribuiria para a manutenção e a reprodução da dominação burguesa. Variante desse enfoque são as análises que desmascaram os preconceitos raciais, culturais e sexuais que se insinuam nos livros didáticos (MUNAKATA, 1997, p. 20).

Quando se pretende uma análise discursiva, com base no livro didático ou quaisquer outros textos, segundo Brandão (2004, p. 17), deve-se considerar: a instituição em que o discurso é produzido; por quem; para que público e com qual objetivo. O ponto de partida para análise do discurso é o seu contexto, as situações concretas de produção, considerando sempre as condições sócio-históricas e ideológicas; não basta analisar as formas gramaticais de organização do texto, outros aspectos se fazem necessários, como: quem é o alocutário do discurso, para quem foi produzido, por qual instituição.

Em relação às condições de produção do discurso, segundo Cardoso (2003, p. 39) elas são “uma representação do imaginário histórico-social”, assim como os protagonistas do discurso são, “representantes de lugares determinados na estrutura social: o lugar do professor, de aluno, de pai, de político, de sacerdote”. Esses lugares imaginários, construídos socialmente e intencionalmente, são determinantes por parte da construção de sentido do discurso, visto que, do lugar institucional de onde se fala, predomina-se uma ideologia.

Partindo desse pressuposto das condições de produção do discurso, Munakata reconhece o caráter ideológico contido no livro didático, já afirmada anteriormente, e questiona o que não seria ideológico.

Esse, por sinal, parece ser o grande problema de um padrão interpretativo que pretende denunciar as “belas mentiras”: a ideologia pode ser encontrada em todo lugar onde se queira encontrá-la – até mesmo em passeio pela praia, na narrativa do electricista sobre magnetismo ou na sugestão de atividade de pesquisa. Mas, dependendo do ponto de vista, isso também pode ser uma grande vantagem, pois tudo pode ser facilmente demonstrado (MUNAKATA, 1997, p. 27).

Ainda se referindo ao padrão interpretativo que busca denunciar as “belas mentiras” das quais se valeria o livro didático na sua busca por mercado, Munakata acrescenta à lista de desvantagens.

Nessa linha de análise, é bastante frequente a crítica do esmero formal, apontado como expediente adotado pelas editoras para encobrir deficiências de conteúdo. Em sua obra clássica sobre livros didáticos de comunicação e expressão, Lins (1977) emprega o termo “disneylândia pedagógica” para denunciar o “delírio iconográfico” e o excesso de recursos lúdicos extra-pedagógicos a que as editoras recorrem para tornar seus produtos mais atraentes (MUNAKATA, 1997, p. 30).

Em outro texto, Munakata sugere que

[...] criticar análises de livros didáticos que se limitam ao seu aspecto ideológico não significa não reconhecer a dimensão ideológica desse material escola, significa apenas que a ideologia não se resume à má-intenção ou à falsa consciência do autor que se

flagra por trás de uma frase sutilmente construída num livro mal produzido, ou, inversamente, maquiavelicamente bem produzido... O ideológico do livro didático encontra-se para além dos eventuais lapsos conceituais e éticos que possa conter; ele lhe é estruturante, na medida em que esse material é um dos dispositivos fundamentais da educação escolar (MUNAKATA, 2004, p. 1).

Como afirma Sacristán (s/d, p. 107, *apud* MUNAKATA, 2004, p. 1):

Por trás do “texto” (livros, materiais, suportes vários), há toda uma seleção cultural que apresenta o conhecimento oficial, colaborando de forma decisiva na criação do saber que se considera legítimo e verdadeiro, consolidando os cânones do que é verdade e do que é moralmente aceitável. Reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem da sociedade, o que é a atividade política legítima, a harmonia social, as versões criadas sobre as atividades humanas, as desigualdades entre sexos, raças, culturas, classes sociais; isto é, definem simbolicamente a representação do mundo e da sociedade, predispõem a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras, o que é o conhecimento importante, porque são ao mesmo tempo objetos culturais, sociais e estéticos. Por trás da sua aparente asepsia não existe a neutralidade, mas a ocultação de conflitos intelectuais, sociais e morais (SACRISTÁN, s/d, p. 107 *apud* MUNAKATA, 2004, p. 1).

O livro didático projeta discursos de múltiplas vozes decorrentes de textos que o compõem e que existem na sociedade em geral. Os textos, na obra, não existem de forma hermética, fechada. Eles são selecionados de acordo com justificativas e critérios dos autores e de uma assessoria pedagógica tentando-se a utilização pelos professores e instituições que irão adotar uma ou outra coleção didática. Quando da adoção desse material, faz-se necessária uma análise crítica entre os educadores a fim de decidirem sobre a adoção de uma obra em detrimento de outras.

O livro didático tem importância na prática pedagógica diária por ser suporte teórico e prático para o aluno, instrumento de apoio para o professor e por construir uma organização possível do conteúdo a ser ensinado. No entanto, os educadores precisam estar atentos a fim de que não se transformem em meros seguidores das orientações contidas nos materiais didáticos. O material didático é uma ferramenta de apoio e não substituto do profissional comprometido com a educação.

O livro didático foi, por longo tempo, personificado como algo ‘positivo’ ou ‘negativo’ por si, com se, sozinho, pudesse exercer magia ou poder encantatório sobre aqueles que dele se aproximassem, assim, de acordo com Munakata, uma série de outros terrenos, nos quais seria muito mais frutífera a discussão a respeito do livro didático, deixou de ser explorada, como o das práticas de uso dos livros didáticos.

Uma discussão mais frutífera sobre o livro didático deve recolocá-lo onde sempre esteve, isto é, aquém das leituras que a fiscalização da ortodoxia exige. Como se

queixavam editores e autores, não faz sentido ler um livro didático buscando nele a última contribuição da Ciência à humanidade. Não adianta tampouco reclamar que nele os conteúdos se petrificam, impossibilitando a reflexão crítica. Qualquer texto, por mais malabarismo dialético que possa executar, acaba se cristalizando em tinta e papel: afinal, livro é coisa. O que se faz com coisa é uma outra história (MUNAKATA, 1997, p. 203).

O trecho faz lembrar a todos os estudiosos que por mais atual que livro didático seja, ele nunca trará a atualização de seu campo de abordagem referente às últimas semanas (a menos que estivéssemos tratando de um livro didático virtual ou algo semelhante); por mais que o dialogismo esteja presente nas seleções textuais, para cada escolha de texto ou imagem feita, outras tantas poderiam assumir aquele posto conduzindo a caminhos diferentes e leituras tão proficuas quanto; alertando, por fim, que ‘livro é coisa’, no entanto, quem dele usufrui, especialmente, professor e aluno é que farão a diferença quanto ao uso do conteúdo e das estratégias que se fará a partir do livro didático e de seus complementos.

Em sua tese, com humor refinado e coerência ímpar, Munakata faz uma escolha bastante pertinente quanto à seleção vocabular adotada em seu texto.

Talvez o mais atento dos leitores não tenha dessa vez percebido, mas ao longo destas páginas as palavras “ler” e “leitura” foram sendo gradativamente substituídas por “usar” e “uso”. Assim fizeram os entrevistados, assim também fez o escrevinhador desta tese. Pois, a rigor, livro didático não é para ser lido como se lê um tratado científico – postura adotada por muitos críticos de conteúdo dos livros didáticos. Livro didático é para usar: ser carregado à escola; ser aberto; ser rabiscado (não, isso não pode, o livro não pode ser consumível!); ser dobrado; ser lido em voz alta em alguns trechos e em outros, em silêncio; ser copiado (não se pode consumi-lo!); ser transportado de volta à casa; ser aberto de novo; ser “estudado”. Raros livros didáticos, a não ser aqueles intrincados produzidos por Imenes e Lellis, são efetivamente lidos de cabo a rabo, do mesmo modo que ninguém lê um dicionário ou uma enciclopédia de A a Z – à exceção, é claro, daquela japonesa ninja que salvou James Bond (MUNAKATA, 1997, p. 204).

Conforme Munakata, em se tratando de livro didático, duas dificuldades se manifestam de pronto, uma delas associada à ideia de preconceito e extremismo:

A primeira, remete não apenas à fluidez da sua definição, mas também à profunda ojeriza de que é muitas vezes objeto, sendo acusado como instrumento da antieducação, da dominação ideológica ou do cancelamento da autonomia do professor. Não vale a pena, contudo, perder tempo com essas condenações, já que a imensa produção sobre livro didático, a partir dos anos 1990, no Brasil e no exterior, tem mostrado que tomá-lo como objeto de pesquisa não significa, necessariamente, elogiá-lo e que há mais questões a comentar a seu respeito do que simplesmente repudiá-lo (MUNAKATA, 2012, p. 53).

As questões envolvendo o livro não devem ser colocadas de forma radicalizada, mas questionando o uso que se faz desse tipo de material curricular. É possível que um livro

considerado ruim possa ser um excelente ponto de partida para discussões desenvolvidas em sala de aula. Conforme sugere Lajolo,

Minimizar os danos do mau livro começa pela atividade que precisa preceder o uso de qualquer livro didático, bom ou ruim, voluntariamente escolhido ou autoritariamente imposto: leitura integral e atenta do livro, de capa a capa, da folha de rosto até a última página. Esta tarefa pode ser mais interessante e produtiva se feita coletivamente, pelo conjunto de professores (da escola, da delegacia ou supervisão, da região...) em cujas classes o livro será adotado. [...] Essa leitura preparatória é o momento de planejar estratégias que favoreçam o estabelecimento de relações entre o que está no livro didático e a vida dos alunos, de decidir sobre as atividades que vão patrocinar a passagem do significado do mundo no qual vivem os alunos, para os significados de vida presentes no livro didático. [...] Trabalhar em classe com um livro inadequado exige excepcional firmeza. Serão vários os momentos e as situações em que o professor precisará dizer à classe que o livro merece ressalvas, que o que o livro diz não está certo. [...] Professores e alunos, nesta situação, vivem coletivamente uma experiência que ensina que nem todos os livros estão sempre certos sobre tudo, que em várias situações é preciso ir além do que diz o livro, e que na situação de sala de aula o professor é o mais qualificado para referendar ou não o que está nos livros (LAJOLO, 1996, p. 7).

Partindo dessa premissa, Carneiro; Santos; Mól (2005, p. 106) sugerem que “qualquer material didático poderia ser utilizado durante as atividades de sala de aula, desde que o professor tenha consciência dos “problemas” nele existentes e os discuta com os alunos”. Ainda na linha das sugestões e táticas.

Outra reflexão que pode ser levantada diz respeito ao papel do livro didático nas mudanças curriculares. No seu cotidiano, o professor se depara com uma série de exigências burocráticas e pedagógicas. Quanto às exigências pedagógicas, o professor tem que prever, organizar e articular as atividades que serão desenvolvidas no contexto escolar. Dessa forma, com pouco tempo para planejamento, o professor se sente seguro ao seguir os roteiros didáticos já estabelecidos nos livros convencionais (CARNEIRO; SANTOS; MÓL, 2005, p. 111).

Uma outra sugestão proposta, ainda que pareça bem mais viável no papel que na prática atribulada do docente, é a que segue:

Acreditamos também que o estudo dos livros didáticos pelos professores é altamente formador, pois eles, na sua maioria, têm a ilusão de que já conhecem o livro didático, visto que os manipulam desde o início da sua escolaridade. Colocar em evidência sua organização interna, reconhecer as prováveis funções das imagens, identificar os códigos de leitura que os leitores mobilizam durante o processo de aprendizagem são, entre outras, atividades que levam o futuro professor a se questionar sobre o papel que o livro didático desempenha e, assim, avaliar as suas próprias representações a respeito desse material curricular (CARNEIRO; SANTOS; MÓL, 2005, p. 111).

É preciso atentar para alguns cuidados quando se adota esse agente cultural mediador. De acordo com Lajolo, o livro didático (depois de produzido) se dirige, simultaneamente, a dois

leitores: o professor e o aluno. Esta sua dupla destinação manifesta-se, por exemplo, no fato corrente de que certos exemplares do livro didático são chamados de livro do professor.

Por dever de ofício, o professor torna-se uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos. Daí que o livro do professor precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos. O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno (LAJOLO, 1996, p. 5).

Esse diálogo entre livro didático e professor, parafraseando Lajolo (1996, p. 5), só se instaura de forma adequada quando o livro do professor se transforma no espaço em que o autor se expõe ao professor, seu consorte, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor desnuda a seus leitores/professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem, não esquecendo que o beneficiário final dessa relação é sempre o educando.

Ainda no que se refere aos cuidados e às características que um livro didático deve atender, segundo Lajolo

Todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina. Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes. O que significa que a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente, e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam. Num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere (LAJOLO, 1996, p. 6).

Quando o excerto se refere à relação entre as linguagens é preciso lembrar que a seleção, inclusive de ilustrações não pode ser aleatória e tem de atender a uma mínima intenção dialógica a fim de que as diversas disciplinas e os diversos conteúdos, numa perspectiva transversal e transdisciplinar, possam transitar entre os agentes do conhecimento.

Assim, a qualidade dos conteúdos do livro didático — informações e atitudes — precisa ser levada em conta nos processos de escolha e adoção do mesmo, bem como, posteriormente, no estabelecimento das formas de sua leitura e uso. Decorre daqui a responsabilidade do

professor pela escolha do material didático-pedagógico a ser adotado na escola e nas salas de aula.

Se por meio do livro didático, sugere Lajolo (1996, p. 6), o aluno vai aprender, é preciso que os significados contidos no livro sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete. Os significados que, em torno do livro didático, o aluno vai construir ou alterar, precisam, por um lado, corresponder aos padrões de conhecimento da sociedade em nome da qual a escola estabelece seu projeto de educação. Por outro, os significados que o livro veicula podem também questionar (e deveriam) o conhecimento até então aceito como legítimo. O essencial, reitera Lajolo

[...] é que, em qualquer dos casos, as informações endossadas ou sua contestação, sejam fundamentadas; como a escola não é desvinculada de seu contexto social, tanto os padrões de conhecimento quanto os de sua contestação e reformulação, precisam satisfazer as expectativas da clientela escolar (isto é, dos alunos, das famílias de alunos, e da comunidade da qual vêm os alunos) e, simultaneamente, as diretrizes do sistema educacional. É só a partir do conhecimento que já têm do mundo em que vivem, que os alunos poderão construir os conhecimentos nos quais livro didático e escola devem iniciá-los. Alunos, por exemplo, que acreditam que o leite azeda porque o saci cuspiu nele, dificilmente mudarão de opinião pela mera leitura de um texto que os informe sobre contaminação do leite como fruto da falta de higiene (LAJOLO, 1996, p. 6).

Ainda na sequência dos cuidados na adoção do livro didático e de qual livro didático, a pesquisadora lembra que é preciso planejar seu uso em relação a conteúdos, metodologias, procedimentos e metodologias, pois somente assim se descobre “[...] a melhor forma de estabelecer o necessário diálogo entre o que diz o livro e o que pensam os alunos. Somente na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança” (LAJOLO, 1996, p. 6).

Independente da metáfora: o sábio, o executor de partitura ou o capataz, acredita-se que, palavras de Lajolo (1996, p. 8), “[...] nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações”.

O caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem. [...] Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado (LAJOLO, 1996, p. 8).

Parafrazeando a sugestão de Lajolo (1996, p. 9), tanto a escolha quanto o manejo do livro didático precisam recair, imprescindivelmente, sobre o exercício consciente da liberdade do professor durante um planejamento cuidadoso e, acima de tudo, coletivo, das atividades escolares. Longe de ser a alternativa para toda a complexa questão, mas essa iniciativa, acredita-se, o recolocará, em parte, na posição de sujeito das práticas que constituem sua tarefa docente, a fim de que, em meio às atividades cotidianas possa, junto ao aluno, ambos com as mãos repletas de perguntas, dúvidas e anseios, reescrever, conforme sugere a autora (1996, p. 9) “[...] reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro”.

### 3 SIMILARIDADES E ABORDAGENS METODOLÓGICAS ENTRE SIGNOS VERBAIS E VISUAIS

De acordo com Zilberman (2008, p. 53) a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2008, p. 53).

Reiterado as considerações de Regina Zilberman, Magalhães sugere que há a necessidade de colocar o indivíduo, desde os primeiros anos do ensino, em contato com a arte, a fim de que as práticas humanas motivem no indivíduo o desenvolvimento da subjetividade levando o estudante a um desenvolvimento intelectual que seja também sedimentado na ‘mais elevada das expressões humanas’.

O contato com a literatura possibilita que os estudantes aprendam a ler o mundo, a entender as relações sociais e, mais ainda, a se perceberem como parte da humanidade. Para a humanização da sociedade, faz-se necessário que essa prática humana seja desenvolvida nos estudantes desde a mais tenra idade, pois a arte, a mais elevada das expressões humanas, reflete as relações entre o indivíduo e o gênero, desempenhando papel fundamental no desenvolvimento da subjetividade (MAGALHÃES, 2008, p. 97).

De acordo com Lukács (1978, p.161), a arte é expressão da subjetividade “ [...] o resultado do reflexo artístico e sua recepção são possibilidades concretas de afirmação da personalidade, pois significam o ato de escolha que um sujeito – o artista, ou o receptor – realiza sobre a forma de tratar os conflitos, que estão diretamente ligados à autoconstrução humana.”.

Segundo Magalhães (2008, p. 98) sem o contato com a arte “ [...] o ser social fica mais limitado, pois tem mais dificuldade em entender o mundo e as contradições dos conflitos

humanos. Seu mundo fica restrito ao cotidiano e sua busca de alternativa acaba se limitando apenas a soluções corriqueiras ou a soluções mágicas, transcendentais.”.

Com base no excerto da autora, verifica-se que, destituído do contato com o universo artístico, a tendência é que a visão do educando se torne mais mecanicista em relação ao estar-no-mundo e à dimensão social, histórica e cultural a que está sujeito. Magalhães completa o fragmento ponderando que,

[...] o ensino de literatura precisa despertar no estudante um contato com a expressão literária como obra de um criador que, ao refletir sobre o cotidiano, eleva o patamar de compreensão do próprio mundo, permitindo que seus consumidores enriqueçam sua personalidade e conseqüentemente seu estar-no-mundo. (MAGALHÃES, 2008, p. 99)

Embora a literatura seja, conforme sugere Candido (1995, p. 176) “ [...] uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos e sem a qual não se poderia viver”, faz-se mister verificar o como, a maneira pela qual esse universo fabuloso – trajetória natural da fruição artística e direito inalienável de todo ser humano – é apresentado ao educando.

### **3.1 A importância da literatura e das artes na formação do indivíduo**

Em busca de definir o conceito de literatura, Eagleton na introdução do seu *Teoria da Literatura* sugere:

Muitas têm sido as tentativas de definir literatura. É possível, por exemplo, defini-la como a escrita “imaginativa”, no sentido de ficção - escrita esta que não é literalmente verdadeira. Mas se refletirmos, ainda que brevemente, sobre aquilo que comumente se considera literatura, veremos que tal definição não procede (EAGLETON, 2006, p. 1).

A tentativa não se consolida uma vez que, ao longo do texto, o autor comprova que praticamente não existe diferença entre fato e ficção, uma vez que ambas as matérias se utilizam das mesmas ferramentas enunciativas na constituição do enunciado. E então, o crítico parte para outra investida:

Talvez nos seja necessária uma abordagem totalmente diferente. Talvez a Literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou “imaginativa”, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar. Segundo essa teoria, a literatura é a escrita que, nas palavras do crítico russo Roman Jakobson, representa uma “violência organizada contra a fala comum”. A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana (EAGLETON, 2006, p. 3).

O apelo agora deixa de lado a matéria da qual se vale a literatura e passa a focalizar um dos recursos do qual se constitui: a linguagem. Recorre inclusive à autoridade do linguista russo para evidenciar a agressão contida no expediente literário em oposição ao coloquialismo da fala.

Assim, na perspectiva do formalismo, o texto literário se transformaria numa espécie de cadáver a ser dissecado levando-se em conta a reunião de artifícios de que se compunha. Só mais tarde, segundo Eagleton entenderam-se esses artifícios como constituintes de um sistema textual global e que o texto não precisava tender necessariamente ao estranhamento, pois, esse recurso poderia ser assumido por qualquer outro texto, independente de ser ou não literário.

Nas palavras de Eagleton (2006, p. 12) “[...] mesmo considerando que o discurso ‘não pragmático’ é parte do que se entende por ‘literatura’, segue-se dessa ‘definição o fato de a literatura não poder ser, de fato, definida ‘objetivamente’. A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido”. Na ascendente de sua reflexão, Eagleton utiliza a comparativa do filósofo-intelectual Ellis para reiterar suas conclusões:

John M. Ellis argumentou que a palavra “literatura” funciona como a palavra “mato”: o mato não é um tipo específico de planta, mas qualquer planta que, por uma razão ou outra, o jardineiro não quer no seu jardim. “Literatura” talvez signifique exatamente o oposto: qualquer tipo de escrita que, por alguma razão, seja altamente valorizada. Como os filósofos diriam, “literatura” e “mato” são termos antes funcionais do que ontológicos: falam do que fazemos, não do estado fixo das coisas. Eles nos falam do papel de um texto ou de um cardo num contexto social, suas relações com o ambiente e suas diferenças com esse mesmo ambiente, a maneira pela qual se comporta, as finalidades que lhe podem ser dadas e as práticas humanas que se acumularam à sua volta. ‘literatura’ é, nesse sentido, uma definição puramente formal, vazia (EAGLETON, 2006, p. 14).

Se a literatura, assim como o “mato” é algo que dependa de querer, isso a torna, como aludido no excerto “altamente valorizada”, no entanto, isso

[...] tem uma consequência bastante devastadora. Significa que podemos abandonar, de uma vez por todas, a ilusão de que a categoria ‘literatura’ é ‘objetiva’, no sentido de ser eterna e imutável. Qualquer coisa pode ser literatura, e qualquer coisa que é considerada literatura, inalterável e inquestionavelmente - Shakespeare, por exemplo, pode deixar de sê-lo. Qualquer ideia de que o estudo da literatura é o estudo de uma entidade estável e bem definida, tal como a entomologia é o estudo dos insetos, pode ser abandonada como uma quimera (EAGLETON, 2006, p. 16).

Segundo as considerações do autor, os critérios que determinam o que é valioso se alteram mediante uma série de fatores como: o tempo, o lugar, a cultura, entre outros. E encaminha o leitor para uma parcial conclusão:

[...] não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa em si, a despeito do que se tenha dito, ou se venha a dizer. “Valor” é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos. Assim, é possível que, ocorrendo uma transformação bastante profunda em nossa história, possamos no futuro produzir uma sociedade incapaz de atribuir qualquer valor a Shakespeare (EAGLETON, 2006, p. 17).

Eagleton conclui, depois desse percurso ao longo do qual refuta afirmações retóricas sobre a definição de literatura, que o ato de classificar algo como sendo literatura é altamente instável. O autor destitui a literatura de suas categorias ‘objetiva’, ‘descritiva’ e atribui, excepcionalmente, a ela o viés de ‘histórico-social’.

Se não é possível ver a literatura como uma categoria ‘objetiva’, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. Isso porque não há nada de caprichoso nesses tipos de juízos de valor: eles têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças, tão evidentes e inabaláveis quanto o edifício do Empire State. Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros (EAGLETON, 2006, p. 24).

Constatada a impossibilidade de definição, ao menos de maneira simplista, quanto à natureza do literário, acredita-se ser necessário lançar um olhar acerca do ensino de literatura, sua relevância na pós-modernidade e (se é que algum há) o prestígio cultural da literatura nesse novo século. De acordo com Perrone-Moisés

O declínio do prestígio cultural e social da literatura, no fim do século XX, afetou seriamente seu estudo. Numa sociedade dominada pela tecnologia e pela economia de mercado, a disciplina literária sofreu um rebaixamento. Os economistas veem a literatura como um produto com pouco (embora não desprezível) valor mercadológico; os gerenciadores do ensino, como perfumaria sem utilidade na vida profissional futura dos ensinados (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 70).

Tomando como base os segmentos tecnológicos e econômicos de mercado, fica evidente o questionamento quanto ao caráter utilitarista da literatura de nossa época e a pergunta quanto à função do texto literário em meio à sociedade contemporânea. Nas palavras de Perrone-Moisés (2016, p. 71) “identificadas as ‘demandas sociais’ com as ‘demandas do mercado’, a profissão de professor de literatura, é, hoje, pouco atraente. Um especialista em literatura não pode receber a ambicionada qualificação de ‘profissional do futuro’; pelo contrário, ele corre o risco de ser um ‘profissional sem futuro’. Duas das justificativas dadas pela autora para esse desprestígio literário profetizam um aparente fim dos cursos de literatura.

[...] um ensino secundário que simplifica e racionaliza os currículos, com base na preparação dos alunos para a vida prática, tende a considerar a literatura como disciplina supérflua. E uma universidade interessada principalmente em ciências e tecnologia, voltada para o mercado e aspirando a parcerias com empresas, tenderá naturalmente a ver com desinteresse as humanidades e a longo termo, a abolir os cursos de literatura como improdutivos, isto é, não lucrativos. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.71)

Conforme já afirmado por Eagleton, aquilo a que chamamos literatura está diretamente ligado aos juízos de valor e às variáveis sócio-histórico-culturais de uma época – em meio a essas composições, nas entrelinhas, pairam as ideologias sociais do tempo em que foram geridas. Perrone-Moisés lança um pouco mais de profundidade à reflexão questionando a relevância da instituição literatura em tempos de cibercultura.

Como toda instituição, a literatura é historicamente datada, e fadada a transformar-se ou a cair em desuso, a curto ou a longo prazo. Não há por que nem como evitar um eventual desaparecimento da instituição literária, a menos que lhe atribuamos um valor essencial e eterno. A questão que hoje se coloca é saber se essa instituição ainda tem algum valor na vida dos homens, se ela deve ser mantida no currículo do ensino básico e universitário, e de que maneira (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 71).

Parte dessa pergunta indireta pode ser respondida por Benjamin quando afirma:

A construção da vida, no momento, está muito mais no poder de fatos que de convicções. E aliás de fatos tais, como quase nunca e em parte nenhuma se tornaram fundamento de convicções. Nessas circunstâncias, a verdadeira atividade literária não pode ter a pretensão de desenrolar-se dentro de molduras literárias – isso, pelo contrário, é a expressão usual de sua infertilidade. A atuação literária significativa só pode instituir-se em rigorosa alternância de agir e escrever; tem de cultivar as formas modestas, que correspondem melhor a sua influência em comunidades ativas que o pretensioso gesto universal do livro, em folhas volantes, brochuras, artigos de jornal e cartazes. Só essa linguagem de prontidão mostra-se atuante à altura do momento. As opiniões, para o aparelho gigante da vida social, são o que é o óleo para as máquinas; ninguém se posta diante de uma turbina e a irriga com óleo de máquina. Borrifa-se um pouco em rebites e juntas ocultos, que é preciso conhecer (BENJAMIN, 1987, p. 11).

Quanto à primeira parte da afirmação de Benjamin relativa a “fatos” e “convicções” em tempos de pós-verdade, acredita-se que os fatos sejam forjados à base de convicções; os já conhecidos e metaforizados rebites e juntas continuam a ser borrifados com óleo, de forma a lubrificar toda a turbina do aparelho gigante da vida social, sempre permeado pelo viés ideológico de um grupo representante de poder naquele momento.

Quanto à manutenção da literatura como constituinte curricular e em defesa de sua permanência nos meios escolares, Benjamin (1987, p. 11) adverte quanto à necessidade de ruptura com os engessamentos no ensino de literatura, quaisquer que sejam; de acordo com o

autor, somente a alternância entre ação e escrita, entendida como produção, em meio a comunidades, substituiria uma literatura pretensiosamente universal marcada unicamente pela figura do livro e de seus similares.

À lista de argumentos pró-literatura somam-se as considerações de Barthes ao afirmar que:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (*Robinson* passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso do socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. [...] a literatura é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real por objeto de desejo (BARTHES, 2007, p. 4).

Essa capacidade de contensão de muitos saberes que a literatura assume justifica-se no seu desejo de ser a realidade; não podendo, passa a representá-lo de modo a auxiliar, justamente, na compreensão, organização e nas mudanças promovidas em meio ao próprio real refletido. Ainda a favor da literatura, diga-se que

[...] faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega (BARTHES, 2007, p. 4).

Note-se que essa capacidade da literatura de lidar com os plurissignificados conduz, senão infinitas, diversas possibilidades de leitura de um texto sem que algum deles se apresente numa condição de relevância superior a outro. O lugar indireto de que fala Barthes no fragmento é o reino dos insuspeitos, ou seja, a senda na qual se escondem os saberes possíveis.

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens. O que ela conhece dos homens, é o que se poderia chamar de grande estrago da linguagem, que eles trabalham e que os trabalha, quer ela reproduza a diversidade dos socioletos, quer, a partir dessa diversidade, cujo dilaceramento ela resente, imagine e busque elaborar uma linguagem-limite, que seria seu grau zero. Porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático (BARTHES, 2007, p. 4).

Sem que se queira estabelecer juízo de valor entre a ciência e a literatura (como se em algum ponto elas não se interseccionassem), no confronto entre o universo utilitarista e o não pragmático, a balança se mostra, desproporcional, para o lado das atividades científico-tecnológicas. Segundo Barthes (2007), o encenar a linguagem, dramatizá-la, faz da literatura uma engrenagem de reflexão necessária ao convívio social.

Os motivos acima elencados por Barthes, pelos quais não só se deve manter, mas priorizar no ensino de literatura, são assim resumidos por Perrone-Moisés

Sempre vale a pena lembrar as três funções ou ‘forças’ da literatura, definidas pelo mestre de Compagnon, Roland Barthes: 1) *Mathesis*: a literatura é um lugar de saberes (no plural); ela não sabe coisas (como as ciências), mas ela sabe das coisas; 2) *Mimesis*: a literatura busca representar o real, mas o real é irrepresentável na linguagem verbal, e é essa busca que a constitui, não como representação, mas como “fulgor do real”; 3) *Semiosis*: a literatura não usa os signos, ela joga com os signos deslocando-os de seus usos habituais e práticos, tornando-os visíveis (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 79).

No excerto seguinte, Perrone-Moisés elenca alguns dos porquês para que se estude literatura, destacando os segmentos dos quais a língua é constituída, e lembrando ao final, que as relações entre língua e literatura não devem ficar circunscritas ou reduzidas a nenhum desses segmentos.

Estão aí, condensadas implícitas as razões para se estudar literatura e os modos possíveis de fazê-lo. Estuda-se literatura porque ela contém conhecimentos, e estes podem ser confrontados com os que nos dão a filosofia e as ciências. Estuda-se literatura porque ela nos dá uma visão mais aguda do real, que pode ser confrontada com a visão sociológica, histórica, psicanalítica. Estuda-se literatura porque ela desautomatiza e valoriza os usos da linguagem verbal, o que pode ser aferido com o auxílio da linguística, da semiótica, da retórica, da estilística. Mas seu estado não deve ser reduzido e circunscrito a nenhuma das formas de conhecimento enumeradas. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 80).

Ou seja, utilizando-se das diversas áreas do conhecimento, dos diversos saberes, a literatura convida à desautomatização e à deslexicalização do instituído em prol do contextual. Eagleton, no livro *As ilusões do Pós-modernismo*, refere-se à pós-modernidade como um período histórico específico, fruto da mudança histórica ocorrida no ocidente, para uma nova fase do capitalismo contemporâneo (fins da década de 1960 e início da década 1970), caracterizando-a como:

[...] uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas

únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades (EAGLETON, 1998, p. 3).

Essa definição de Eagleton corresponde à perspectiva de literatura acima mencionada por Perrone-Moisés, a partir de Barthes. Por esses inúmeros motivos se justificaria o ensino da literatura e a importância dos conteúdos abordados nessa disciplina. Muito além da mera ciência, o ensino de literatura estaria atrelado à necessidade de fruição e de experimentação artística que influenciaram diretamente a percepção do indivíduo e de sua relação com a sociedade. A prática do fazer artístico e do refletir sobre ele implicariam um sujeito mais imaginativo, conseqüentemente mais tolerante e com maior capacidade de inferência.

### **3.2 A obra *Português Linguagens* no Guia do Livro Didático**

O *Guia do Livro Didático* é um material distribuído às escolas públicas contendo resenhas, análises e diversas informações acerca das coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o objetivo de orientar os professores na escolha das obras que serão adotadas em cada Unidade Escolar.

De acordo com Perrone-Moisés (2016, p. 76) há muito se discute em nosso país o ensino de literatura no Ensino Médio. “Os ‘parâmetros curriculares’ oficiais têm sido criticados e refeitos sem que se chegue a uma conclusão. Incluída na área de ‘Linguagens, códigos e suas tecnologias’, a literatura é vista como uma técnica de linguagem verbal, e a linguagem verbal é apenas uma entre outras linguagens”. Em meio a essa referida discussão, e como já abordado por Cassiano (2004), em 1996, o MEC determinou que antes de serem ofertados às escolas para a escolha dos professores, os livros didáticos fossem analisados por uma comissão a fim de verificar a qualidade dos conteúdos programáticos e seus constituintes pedagógicos e metodológicos. O diagnóstico feito por essa equipe deveria ser divulgado no *Guia dos Livros Didáticos* e deveria servir de orientação aos professores na seleção e escolha do livro didático adotado pela escola, conforme se confirma no texto de Cassiano

Em 1993, o MEC constituiu uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos livros que vinham sendo comprados por este ministério para as séries iniciais do ensino fundamental. Tal comissão analisou os dez livros de cada disciplina mais solicitados pelos professores das escolas públicas. Este estudo demonstrou que o MEC vinha comprando e distribuindo para a rede pública de ensino livros didáticos com erros conceituais,

preconceituosos e desatualizados no tocante aos conteúdos. Como consequência, a partir de 1996 o MEC passou a submeter os livros didáticos a uma avaliação, cujos resultados são divulgados nos Guias de Livros Didáticos, distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático (CASSIANO, 2004, p. 36-37).

Ao que se nota, o objetivo do *Guia* é auxiliar na escolha dos livros didáticos mais adequados para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. No *Guia* há informações sobre o ensino de Língua Portuguesa nos diferentes anos e também os princípios e critérios com base nos quais, trienalmente, as coleções de Língua Portuguesa inscritas no PNLD são analisadas e avaliadas.

A título de ilustração, observe-se o que esse *Guia* (BRASIL, 2014, p. 54-59), referente ao triênio 2015-2017, traz como considerações a respeito da obra *Português – linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, no que se refere ao conteúdo de literatura.

**VISÃO GERAL** – O ensino de literatura pauta-se pela sequência cronológica dos textos, imagens e considerações sobre o movimento literário a ser explorado. A linha evolutiva se demarca pelos títulos das unidades e dos capítulos, os quais são constituídos por textos teóricos, textos literários, atividades com questões discursivas e vários boxes contendo informações sobre o estilo de época estudado, seus principais representantes e obras (BRASIL, 2014, p. 54).

Chama a atenção no livro a estrutura tradicional na sequência cronológica dos textos e o fato de que o manual empenha-se muito mais em apresentar a história da literatura do que os procedimentos de análise do texto literário. A quantidade de textos teóricos e históricos sobrepõe-se ao número de textos propriamente literários e esses, quando aparecem, são a reprodução dos clássicos canônicos, tanto na escolha dos autores quanto na seleção de textos usados para exemplificação e para exercícios. O Guia apresenta também um quadro esquemático:

#### **QUADRO ESQUEMÁTICO**

##### **Pontos fortes**

Articulação promovida pela leitura. Contextualização da produção literária, com informações relevantes sobre autores e obras dos movimentos literários estudados.

##### **Pontos fracos**

Trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão.

##### **Destaque**

Projetos interdisciplinares, no final das unidades, que retomam conteúdos estudados nos diferentes eixos e em diferentes áreas do conhecimento que articulam os eixos de ensino.

##### **Programação do ensino**

Para escolas com períodos bimestrais, sugere-se uma unidade por bimestre.

##### **Manual do Professor**

Orienta o professor no desenvolvimento das atividades didáticas; traz respostas e comentários no livro do aluno (BRASIL, 2014, p. 55).

Novamente, nos pontos fortes, parece confundir-se a história da literatura e as características dos movimentos literários com a análise de textos pressupondo-se como elemento central o texto escrito, verbal – obras clássicas da literatura – em detrimento de outras manifestações artísticas.

O item ‘destaque’, acima, faz menção aos projetos interdisciplinares, no entanto, as conexões entre texto e imagem, por exemplo, ficam, exclusivamente, à mercê do conhecimento do professor/educador, caso ele disponha de tempo e tenha conhecimento suficiente para promover relações dialógicas. Do contrário, o livro estabelece conexões vagas, subjetivas ou com mera intenção na fruição estética no que se refere às imagens que abrem as Unidades quanto aos assuntos de literatura.

É necessário frisar ainda que, no material *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* elaborado pela Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 2006, p. 76) lê-se a seguinte recomendação:

Podem-se destacar alguns pontos positivos e simultaneamente negativos da adoção da história da Literatura no ensino tal qual se tem cristalizado: 1. resolve o problema da seleção de obras, pois constitui um *corpus* definido e nacionalmente instituído, mas elimina as peculiaridades regionais; 2. resolve o problema da falta de preparação e de conhecimento literário que possa existir entre os professores, já que esses lidam com a reprodução de uma crítica institucionalizada, porém esse procedimento impede o professor de ser ele próprio um leitor crítico e estabelecer suas próprias hipóteses de leitura para abraçar as investidas mais livres de seus alunos na leitura; 3. permite cobrir um tempo extenso, numa linha que vai do século XII ao século XXI, destacando momentos reconhecidos da tradição literária, porém tal extensão torna-se matéria para simplesmente decorar, e características barrocas, românticas, naturalistas, etc. confundem-se freneticamente, sem nada ensinar; 4. permite tomar conhecimento de um grande número de títulos e autores, mas, em virtude da quantidade e variedade, a leitura do livro é inviabilizada e entendida como secundária; e 5. permite ao aluno o reconhecimento de características comuns a um grande número de obras, porém obriga a obra a se ajustar às peculiaridades da crítica e não o contrário. Quando propomos a centralidade da obra literária, não estamos descartando a importância do contexto histórico-social e cultural em que ela foi produzida, ou as particularidades de quem a produziu (até porque tudo isso faz parte da própria tessitura da linguagem), mas apenas tomando – para o ensino da Literatura – o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário. Estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra, a experiência literária, e considerando a história da Literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário, devendo, pois, ficar reservado para a última etapa do ensino médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados (BRASIL, 2006, p. 76).

Não há um impeditivo quanto à adoção da história da literatura como norteadora dos estudos, o que se questiona é a primazia que é dada à linha cronológica, às características específicas de autores, obras e períodos literários confundindo-se o decorar com o ensinar, em

detrimento da experiência literária, do contato direto com a obra e com os componentes discursivos que a geram.

Sem contar que, a partir da escolha da linha histórica, em virtude da grande quantidade de nomes e datas, limita-se a liberdade do professor que, por questões pedagógicas, queira acrescentar um estudo ou material de análise sobre literatura ou que pretenda uma atividade prática, para a qual denotaria tempo.

É muito importante que se esclareça que a crítica aqui contida não se refere ao estabelecimento de relações entre os estudos de História e Literatura, pelo contrário, acredita-se na necessidade de que o indivíduo se reconheça no seu tempo e adquira consciência de sua condição sócio-histórica para que possa estabelecer comparações que permitam refletir sobre seu papel social. A crítica aqui posta refere-se a uma história entendida meramente como uma linha temporal divisória de autores e obras, e não como ciência que está em constante análise, construção e reconstrução de fatos.

É fundamental que ambas as disciplinas caminhem paralelamente, tomando como ponto de partida a revisão a que se propuseram os próprios estudos de Historiografia Literária, que, segundo Coutinho, adotaram uma ‘perspectiva distinta da do historicismo tradicional’,

[...] se de um lado se assinala a importância do caráter histórico dos estudos literários, de outro isso levou a um problema que perdurou durante longo tempo – o do emprego do método historicista na abordagem do fenômeno literário e a reação a que tal atitude levou em momento posterior, com a onda de correntes imanentistas, que não só relegaram a Historiografia Literária a plano secundário, como chegaram a considerar a dimensão histórica como irrelevante ou até mesmo dispensável na apreensão da obra literária. Foi somente do último quartel do século XX para o presente, ou melhor, na era pós-estruturalista, que a importância do contexto histórico foi resgatada, mas é preciso lembrar que por uma perspectiva bastante distinta da do historicismo tradicional. Agora, além de o movimento mais frequente na abordagem do fenômeno literário estar calcado na dialética texto/contexto, passa-se a levar em conta não só o *locus* histórico-cultural de produção da obra como também o de recepção, e evidentemente a relação estabelecida entre ambos (COUTINHO, 2006, p. 53-54).

No que se refere à análise da coleção:

**ANÁLISE DA OBRA** - No trabalho com a literatura, a coleção opta por uma via tradicional de interpretação, fundamentada numa visão historicista e evolutiva dos fatos literários. Todas as unidades dos três volumes iniciam-se por uma “História social” fundada nos ditames literários e em obras canônicas. Incluem-se tanto textos fragmentados quanto textos completos de autores representativos dos diferentes movimentos literários de Portugal, Brasil e África, com predominância dos dois primeiros. Embora as informações sobre historiografia literária, estilos de época, assim como a abordagem acerca das obras mais representativas de cada estilo sobressaiam-se, evidenciando a ênfase que a coleção dá a esse eixo, a perspectiva adotada para o ensino de literatura pouco prioriza a experiência de leitura e de fruição do texto literário (BRASIL, 2014, p. 56).

Todos os comentários anteriormente mencionados são reiterados pelo *Guia* (BRASIL, 2014), numa análise da obra que parece mais uma crítica negativa que um convite à aquisição do material. Atente-se para a observação quanto à limitada experiência de leitura proposta na coleção – só fica a dúvida quanto ao ponto positivo destacado anteriormente ‘articulação promovida pela leitura’: parece (não é uma afirmação categórica em virtude da subjetividade contida no texto) que existe uma articulação entre os textos selecionados, mas o número de textos é limitado.

Observe-se a crítica quanto à fruição do texto literário, que segundo o *Guia* (BRASIL, 2014), é pouco explorada. A fruição literária apresenta desafios e requer uma percepção sensível, que ultrapasse utilitarismos, constituindo-se como uma experiência singular, que influencia tanto na construção da dimensão simbólica, da qual todo ser humano é constituído, quanto na atribuição de sentidos que este constrói para o mundo e a respeito dele. Mas fica ainda a dúvida sobre que atividades ou práticas promoveriam a fruição esperada pelo *Guia* (BRASIL, 2014).

**EM SALA DE AULA** - Esta coleção pode propiciar ao professor um trabalho pedagógico de boa qualidade, tendo em vista, principalmente, a qualidade da coletânea e a propriedade de muitas das atividades dos diversos eixos de ensino. Entretanto, destaca-se que a coletânea pode ser complementada e atualizada com textos característicos da cultura juvenil. Em leitura, o professor precisa se voltar para a exploração dos textos literários, tendo em vista a formação de habilidades de apreciação e fruição estética desses textos, de modo a propiciar os caminhos de construção de leitores literários. O professor deverá ampliar as propostas de atividades com a produção de textos escritos e, principalmente, com as de oralidade, bem como tratar mais intensivamente as diferenças entre o oral e o escrito. É importante promover atividades que priorizem a reflexão sobre o uso da língua (BRASIL, 2014, p. 56).

Note-se a observação feita pelo próprio *Guia* (BRASIL, 2014) no sentido de complementar a coletânea com obras da cultura juvenil, ou seja, o discurso sustentado por esse material didático de que existe ali um trabalho de interdisciplinaridade e de dialogismo parece ficar comprometido. O dialogismo proposto nesse manual não reconhece a cultura juvenil contemporânea (literatura proscrita) como um consorte com o qual se possa estabelecer relações de barganha. O mesmo vale para as relações interdisciplinares. Afinal, como sugere Candido

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação [...]. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas mais diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é

indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce do movimento de negação do estado das coisas dominantes. (CANDIDO, 1995, p. 176).

Considera-se necessário que além da literatura sancionada, o professor, em parceria com os alunos, inscreva em meio às atividades didático-pedagógicas o uso de obras proscritas – aquelas que em geral, não constam da lista de obras canônicas – mas que são consagradas pelo público e pelo senso comum. Um ambiente escolar que conseguisse incluir essas obras às listas de leitura, permitiria, inclusive, o estabelecimento de relações dialógicas entre obras populares e textos eleitos pelo cânone literário, ampliando o repertório de conhecimento do educando.

### **3.3 As imagens e o texto verbal no livro didático: a caça (e a fuga) ao estereótipo**

Reiterando o conteúdo do primeiro capítulo, quando se toma a matéria de ambas as expressões artísticas (texto verbal – literatura/poesia – e imagem), nota-se que ambas se constituem como textos, ou seja, para produzirem sentido dependem dos constituintes presentes na superfície do evento focalizado, da sua forma de organização; tudo isso exige do leitor uma mobilização de saberes que afeta diretamente a estrutura do texto e afeta também os próprios sujeitos que o leem. Segundo Koch

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade comunicativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (KOCH, 2004, p. 32-33).

Note-se, no entanto, que segundo Cavalcante e Custódio Filho, duas alterações se fazem necessárias na definição apresentada por Koch:

1) acrescentar que “linguagem” engloba a linguagem não verbal; 2) retirar o adjetivo “linguístico” depois de “elementos”. [...] Podemos dizer, então, que a natureza multifacetada do texto comporta em sua constituição a possibilidade de a comunicação ser estabelecida não apenas pelo uso da linguagem verbal, mas pela utilização de outros recursos, da mesma forma que, também as pinturas e os sinais de trânsito são textos, pois ambos entram no rol de eventos que se baseiam numa superfície ao mesmo tempo em que remetem a elementos sociocognitivos necessários à interpretação (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 64).

O conceito de texto há muito ultrapassou o pré-requisito da mera linguagem verbal; tornou-se um evento com superfície própria que exige do leitor habilidades sociocognitivas para que seja lido. Segundo Lopes (2010, p. 62) “[...] um quadro, uma ilustração, uma fotografia, tal como qualquer texto literário tornam-se reais quando se transformam num percurso do olhar, quando começam a ser lidos como textos, quer sejam estes textos verbais, icônicos ou mistos”.

No entanto, assim como existem semelhanças entre a leitura de um texto verbal e a de um texto icônico, considerando-se o viés pragmático, existem diferenças.

De acordo com Calvino, existem dois tipos distintos de processo imaginativo:

O que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre naturalmente na leitura: lemos, por exemplo, uma cena de romance ou a reportagem de um acontecimento num jornal, e conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena como se esta se desenrolasse diante de nossos olhos, se não toda a cena, pelo menos fragmentos e detalhes que emergem do indistinto. (CALVINO, 1990, p. 99)

No livro didático, ambos os processos manifestam-se: considerando-se os textos poéticos (prosas e afins) de literatura selecionados para o *corpus* teríamos o percurso da palavra à imagem visiva; considerando-se as pinturas (e uma boa parcela das imagens contidas em meio aos capítulos) escolhidas para a abertura dos capítulos de literatura, teríamos o percurso da imagem visiva à expressão verbal.

Calvino propõe uma reflexão preocupante: houve um tempo em que o indivíduo tinha na experiência direta e na cultura em que estava inserido a única fonte de memória visiva; se por um lado limitada, por outro extremamente tendendo ao surpreendente e à singularidade. A quantidade de imagens com as quais entramos em contato hoje, parece ter banalizado a própria acepção do termo, fazendo com que, apesar do número elevado, nenhuma delas adquira representatividade a ponto de constituir-se em memória visiva.

Antigamente a memória visiva de um indivíduo estava limitada ao patrimônio de suas experiências diretas e a um reduzido repertório de imagens refletidas pela cultura; a possibilidade de dar forma a mitos pessoais nascia do modo pelo qual os fragmentos dessa memória se combinavam entre si em abordagens inesperadas e sugestivas. Hoje somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo (CALVINO, 1990, p. 107).

O intento dessa reflexão – sem que nos alonguemos nessa seara – é questionar a perda, ou enfraquecimento da capacidade de ‘visibilidade’ que já foi tão mais próxima da prática do

indivíduo. Aceitando-se essa premissa ou hipótese proposta por Calvino (1990), toca-se em pontos nodais na relação entre literatura e pintura no livro didático: a dificuldade encontrada pelo indivíduo, por vezes em, a partir do texto e valendo-se da imaginação, projetar possibilidades de leitura – lembrando que essa dificuldade pode ser decorrente da falta de hábito, da não prática. Toca-se também na dificuldade em, a partir da tela e valendo-se da imaginação, projetar variantes interpretativas; e aquilo que seria consequência dessas duas dificuldades anteriores – a dificuldade de correlacionar texto e tela promovendo associações ou apontando distanciamentos.

#### Lajolo define como sendo didático

[...] o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que se ensina e como se ensina* o que se ensina (LAJOLO, 1996, p. 4).

Considerando-se as políticas educacionais, seria inadequado valorar o livro didático como sendo, por si só, positivo ou negativo, pois objeto em si não existe sem a atuação de um profissional que dele faça uso criativo e competente.

Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem (LAJOLO, 1996, p. 4).

Justamente por considerar os livros didáticos como agentes culturais mediadores que funcionam como instrumento de aprendizagem, como auxiliares em meio às práticas metodológicas adotadas pelo professor, acredita-se ser necessário voltar a ele um olhar mais detido quanto à sua constituição.

Se no livro *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2013) tomarmos o Livro 1, capítulo 5 da Unidade 1 teremos a imagem *Um músico*, de Boethius (ou Boécio) – abrindo o capítulo que trata a ‘linguagem do Trovadorismo’. Logo abaixo da imagem o material didático oferece um fragmento de texto no qual apresenta considerações quanto a aspectos históricos em meio aos quais se desenvolve a produção artística do período.

NOME DO CAPÍTULO: Unidade 1 – Capítulo 5 – p. 62

**A linguagem do Trovadorismo**

TEXTO QUE ACOMPANHA A IMAGEM: Na Idade Média, tanto a educação formal quanto a produção cultural encontravam-se nas mãos da Igreja. O surgimento, na Baixa Idade Média das cantigas trovadorescas e das novelas de cavalaria, voltadas para temas da vida cotidiana ou para a fantasia aventuresca, representou o nascer de uma cultura leiga.

**FIGURA 1** – *Um músico*, de Boethius (1350)



Fonte: Pinterest: [Iskender Savaşır](#)

Boethius (ou Boécio segundo Grabmann (1949, p. 10) foi um dos mais importantes pensadores do florescer da Idade média. Sua obra expressa um período de transição, uma vez que foi chamado de “o último romano e o primeiro escolástico”. Boécio vivenciou um período de transição, de intenso caos social decorrente da desagregação do Império Romano. Ele é um importante exemplo da evidência de que focos de pensamento reflexivo se mantiveram na Idade Média, mesmo diante das maiores adversidades. A respeito de Boécio, escreveu Steenberghen

A atividade política de Boécio não o desviou nunca da filosofia, de cujo valor cultural ele claramente se apercebeu. O seu objetivo parece ter sido colocar ao serviço da jovem civilização que desabrochava no reino gótico os tesouros da sabedoria grega que pudera conhecer em Atenas. Tinha querido traduzir para latim tudo o que conhecia de Aristóteles e, sem dúvida, de Platão e do platonismo [...]. Por isso, o papel de Boécio foi capital como veículo da filosofia grega e sobretudo da lógica de Aristóteles. Transmitiu também ideias estoicas, neoplatônicas e augustinianas. A sua influência foi profunda durante toda a Idade Média; foi o verdadeiro educador do Ocidente (STEENBERGHEN, s/d, p. 54-55).

De acordo com Grabmann (1949, p. 10), a atuação de Boécio como tradutor e comentarista de algumas obras de Aristóteles para o latim evidenciam que ele acreditava ser primordial a viabilização do conhecimento para as novas gerações. Note-se no excerto a grande preocupação de Boécio em transmitir o conhecimento.

Com base no excerto a seguir, do próprio Boécio (1998, p. 141), o que nos torna homens é o conhecimento e este é o único bem que verdadeiramente nos pertence. Boécio de fato queria que o conhecimento fosse acessível a todos e que os homens fossem mais racionais e reflexivos, que fossem capazes de olhar o outro, de viverem juntos. Esse anseio se confirma na obra *A Consolação da Filosofia*, que, de acordo com Grabmann (1949, p. 12) foi escrita por Boécio pouco antes da morte, durante o período em que esteve preso, acusado de traição política. No excerto, o pensador promove considerações acerca da natureza humana.

[...] assim é a natureza humana: superior a todo o resto da criação quando usa de suas faculdades racionais, mas da mais baixa condição quando cessa de ser o que realmente é. Nos animais, essa ignorância de si mesmo é inerente à sua natureza; no homem é uma degradação. Como é grande o vosso erro quando pensais em vos exaltar com coisas externas! É algo inconcebível! E ademais, quando alguém se distingue pelos ornamentos que ostenta, são os ornamentos que são admirados, e não quem os traz (BOETHIUS, 1998, p. 40-41).

A confiança de Boécio na racionalidade humana fica evidente no trecho. Para este pensador é uma degradação quando o homem se afasta desta razão, deixando-se levar pelo que é aparente. O homem deixa de ser superior em relação à criação quando se afasta de sua

essência, quando o ter assume uma importância maior do que o ser. Esta é uma das preciosas lições de Boécio para a atualidade.

De acordo com Savian Filho, a concepção de Boécio quanto à música sugere que:

[...] o prazer e o desprazer não parecem objetivos o suficiente para que sejam investigados de maneira científica. Pareceria melhor, então, deixá-los fora da investigação; apenas os aspectos matemático do estudo da acústica, com base numa teoria dos números, é que seria passível de investigação racional. Porém, há um elemento complicador e ao mesmo tempo articulador com a Moral: o fato de que a música, ao causar prazer ou desprazer, pode purificar ou corromper os hábitos. Assim como a semelhança é desejável e a dessemelhança é repugnante e inoportuna, também o homem lascivo ama os modos lascivos, e esses modos o enfraquecem e destroem; ou ainda os rudes gostam de música rude ou agitada, que pode endurecê-los, como faz a música dos lídios e frígios, a ponto de tudo que parece bárbaro ser chamado lídio ou frígio (SAVIAN FILHO, 2007, p. 62).

A partir do excerto, observa-se que a música possui conexão com a prática e, portanto, com aquilo que parece ser a ciência do *éthos*<sup>1</sup>, conforme a divisão aristotélica dos saberes. Segundo Savian Filho (2007, p. 62), para Boécio, portanto, a música não apenas há de se mostrar objeto da razão que a toma como alvo de contemplação na busca da verdade teórica, mas também da razão que a relaciona com os hábitos e as escolhas, quer dizer, com a verdade da ação.

Todas essas considerações a respeito de Boécio, sua perspectiva quanto à música como veículo na busca da verdade, seu empenho na propagação do conhecimento e consequente afastamento da aparência como mediador social poderiam, certamente, dar início ao capítulo que trata da estética trovadoresca. No entanto, o que se verifica ao longo do capítulo são: cantigas em galego-português devidamente parafraseadas pertencentes a Martim Codax e ao Rei Dom Dinis seguidas de um conjunto de questões que parecem propor uma interpretação desses dois textos com base em teoria literária.

Os textos que se seguem no capítulo, a partir da página 64 do livro 1 de Cereja e Magalhães (2013), são, na maioria, históricos, devidamente referenciados, proporcionando ao estudante um conhecimento teórico específico quanto ao período em que floresce a poesia medieval, mas não se vislumbra uma abordagem que parta do texto literário para esses conceitos extratextuais.

---

1 Segundo Heine (2011), o *ethos* aristotélico não pode ser compreendido isoladamente do *pathos* e dos *logos* no processo retórico, no entanto Aristóteles afirma que o *ethos* é a mais importante das provas. Nesta perspectiva, segundo a autora, ele será o caráter do orador representado através do discurso, caráter que desempenhará um papel importante na persuasão. Assim, nesta vertente, o *ethos* é a imagem de si que o orador cria através do discurso e, não significa, necessariamente, ser o caráter real do orador. Neste sentido, o *ethos* está ligado à própria enunciação, e não a um saber extradiscursivo sobre o locutor.

A imagem desenhada por Boécio que inicia o capítulo parece ser útil apenas como ilustração ou demonstração da associação existente entre produção literária e acompanhamento musical, comuns no período trovadoresco, pois, de acordo com Moisés, os poemas recebiam o nome de cantigas

[...] pelo fato de o lirismo medieval associar-se intimamente com a música: a poesia era cantada, ou entoada e instrumentada. Letra e pauta musical andavam juntas de modo a formar um corpo único e indissolúvel. Daí compreender que o texto sozinho, como o temos hoje, apenas fornece uma incompleta e pálida imagem do que seriam as cantigas quando cantadas ao som do instrumento, ou seja, apoiadas na pauta musical. (MOISÉS, 1997, p.15)

Se tomarmos como exemplo, num contexto local, as *Orientações curriculares para o Ensino Médio*, documento oficial que busca “[...] contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 5), é possível notar de saída a preocupação dos autores em acentuar a necessidade de um contato efetivo com o texto, em detrimento da excessiva atenção antes voltada à figura do autor e ao contexto de produção das obras. O ensino da literatura, para cumprir seu objetivo, portanto, “[...] não deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, dentre outros. [...] Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário” (BRASIL, 2006, p. 54). A formação do leitor literário passa não pelo conhecimento dos fatos que condicionam a obra, mas pela “sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor” (BRASIL, 2006, p. 55).

Barbosa propõe-nos uma reflexão bastante pertinente nesse sentido: “[...] quando nos propomos à leitura de uma obra – seja ela literária ou pictórica – realizam-se igualmente nela e com ela todas as potencialidades da linguagem”.

A literatura, nos dizeres desse crítico, nunca é apenas literatura:

[...] o que lemos como literatura é sempre mais – é História, Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura. No entanto – e essa é a parte que mais chama a atenção e que no mais das vezes é ignorada pela escola, pelo educador e pelo livro didático é que – os níveis de representação da realidade são dados na literatura pela literatura, pela eficácia da linguagem literária (BARBOSA, 1994, p. 23).

Em outras palavras, entre a literatura e a representação da realidade há um vão pequeno que, caso não seja observado, causará uma confusão entre a literatura e suas representações da realidade dando ao educador ou aos livros didáticos a impressão de estarem ensinando literatura quando na verdade estão se valendo de diversos outros recursos, menos dos constituintes da linguagem literária.

A Escola tem de ajudar na discriminação, tem de dar elementos para avaliação, mas, mais do que isso, tem de mostrar ao aluno, passar para ele, que a arte em geral – e a literatura em particular – é um jogo, que contém elementos lúdicos fundamentais. Não é possível fazer com que, em qualquer faixa etária, o aluno leia e possa ler MACHADO DE ASSIS, quando se passa para ele apenas o pseudofilosofante MACHADO DE ASSIS, aquele autor que bancava o sério e era da Academia Brasileira de Letras. É preciso mostrar-lhe o MACHADO moleque, brincalhão o tempo todo; aquele que, ao falar de uma moça manca, em Memórias Póstumas de Brás Cubas, acaba chamando-a de “A Vénus Manca”, o que é de uma crueldade, mas de uma brincadeira extraordinária. É preciso mostrar o MACHADO que brinca com as palavras, transforma os significantes – e não apenas transmite significados, muitas vezes absolutamente tediosos. O ciúme, por exemplo, é um topo literário inteiramente envelhecido. Interessa, no entanto, o modo pelo qual MACHADO, em Dom Casmurro, foi capaz de criar Capitu e dizer acerca de seus olhos de ressaca. Este é o escritor, aquele que trabalha com a linguagem, que estabelece níveis de significastes que serão importantes depois para se tirarem outros significados – e é isso que vai determinar a sua perenidade (BARBOSA, 1994, p. 26).

Como referido, “a literatura é um jogo” que repleto de ludicidade empresta a significantes já consagrados uma ressignificação que os leva a adquirirem sentidos outros, numa valsa de significados que tanto pode levar ao perene quanto pode mostrar a efemeridade dos sentidos na ciranda dos contextos.

Nota-se que o capítulo cumpre as funções propostas por Choppin (2004): referencial, ou seja, cumpre sua função com tradutor de um programa didático conteudístico a ser cumprido; sua função instrumental na facilitação dos hábitos de memória e métodos de análise; seu aspecto ideológico, no sentido de criação da identidade e por fim, seu aspecto documental a partir do qual, por meio de uma seleção de textos icônicos, pretende-se desenvolver o espírito crítico do educando. No entanto, parafraseando Barbosa (1994, p. 26), a escola tem trabalhado muito mal nesse sentido, pois tem se preocupado mais com a transmissão de significados, assumindo uma postura moralista, positivista, herdeira de uma tradição. O autor finaliza o argumento em tom de expectativa, esperando uma crítica que venha de um conhecimento interno dessa escola e que proponha uma reformulação real e de princípios: “[...] Quando tudo isso ocorrer, então será possível pensar na literatura como criação, oficina, jogo, tarefa de realização fundamental do ser humano” (BARBOSA, 1994, p. 26).

A seguir, observamos o Livro 1, capítulo 8 da Unidade 1 na qual encontramos uma tela de Hieronymus Bosch intitulada *O conjurador*<sup>2</sup> – abrindo o capítulo que trata a ‘produção literária medieval’. Logo abaixo da imagem o material didático oferece um fragmento de texto

---

<sup>2</sup> Acredita-se caiba um esclarecimento quanto ao nome dessa obra de Bosch: provavelmente por uma questão de tradução, essa mesma obra é encontrada com os nomes de: *O Conjurador*, *O prestidigitador*, *O mágico* e *O escamoteador*. Encontrou-se também o nome do pintor, por vezes, ao longo da pesquisa, mencionado como El Bosco.

no qual se apresentam considerações quanto a aspectos históricos em meio aos quais se desenvolve a produção artística do período.

NOME DO CAPÍTULO: Unidade 1 – Capítulo 8 – p. 86

**A produção literária medieval**

TEXTO QUE ACOMPANHA A IMAGEM: A literatura portuguesa do período medieval foi importante tanto para Portugal quanto para o Brasil. Para Portugal, porque foi ela que preparou o terreno para o surgimento de um escritor do porte de Luís de Camões; para o Brasil porque foi ela que, trazida pelos conquistadores portugueses, serviu inicialmente de modelo para a literatura brasileira.

**FIGURA 2 – *O conjurador*, de Hieronymus Bosch, 1502.**



Fonte: A este lado del paraíso<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://aesteladodelparaíso.com/2015/04/>>.

Parafrazeando Ströher (2011, p. 56), a História e os diversos registros históricos são sempre resultados de escolhas, seleções e olhares de seus produtores e dos demais agentes que influenciaram essa produção. O período medieval foi caracterizado pela grande importância dada às imagens, visto que a maior parte da população era iletrada. O uso de imagens, como pinturas e iluminuras, entre outras, era uma das formas mais eficientes de os clérigos e os intelectuais doutrinar e informar outros grupos sociais, como camponeses e servos. Em geral, as representações estavam impregnadas da mentalidade desta sociedade. Hilário Franco Júnior entende a mentalidade como o

[...] plano mais profundo da psicologia coletiva no qual estão os anseios, esperanças, medos, angústias e desejos assimilados e transmitidos inconscientemente, e exteriorizados de forma automática e espontânea pela linguagem cultural a cada momento histórico em que se dá a manifestação. (FRANCO JÚNIOR, 2001 *apud* STRÖHER, 2011, p. 57)

Chartier (1990, p. 17 *apud* STRÖHER, 2011, p. 56) salienta a importância de se perceber que “ [...] as representações construídas a partir do mundo social, ainda que aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”. Assim, na análise de uma imagem deve-se levar em consideração que ela está impregnada das posições e interesses da parcela da sociedade responsável por sua elaboração. Complementarmente, Paiva (2002, *apud* STRÖHER, 2011, p. 56) adverte que “ [...] na análise de uma imagem, é preciso ater-se ao fato de que ela [...] não é o retrato de uma verdade, nem a representação fiel de eventos ou de objetos históricos”.

De acordo com Proença (2001, p. 95), “[...] alguns críticos veem na obra de Bosch a representação do conflito que inquietava o espírito do homem do final da Idade Média: a tensão entre o sentimento do pecado ligado aos prazeres materiais, de um lado, e a busca das virtudes, uma vida ascética, de outro”.

Nessa obra de Bosch, acredita-se que, por meio da sátira se pretenda promover alguma lição moralizante, afinal, na tela é possível observar o mágico (conjurador) de chapéu preto, bem trajado, com um pote ou cesto em uma das mãos e no outro uma pequena esfera usada no truque do desaparecimento embaixo de copos, que estão sobre a mesa.

De um lado está o prestidigitador e do outro se encontram nove adultos e uma criança. O grupo está separado da parte externa, cercado por um muro alto. Destaca-se, em primeiro plano, a figura de um senhor que aparenta mais idade, curvado sobre a mesa e com uma expressão de questionamento, talvez em relação à habilidade do conjurador.

Em meio à assistência, observe-se a postura de um(a) jovem, que poussa a mão no ombro da mulher com colar parecendo querer tirar dela o adereço de pescoço; a senhora parece proteger o colar com a mão, atenta às intenções do(a) jovem.

O senhor de idade parece não ter a mesma astúcia, pois enquanto se projeta atento às ações do ilusionista, um homem atrás dele, tira, discretamente, algo que parece ser sua algibeira.

De acordo com Silva (2015, p. 89), a arte boschiana “parte de elementos do cotidiano que o inquietavam e também a seus contemporâneos. Há uma intenção moralizante cristã explícita em todas suas pinturas, vinculando uma advertência aos seres humanos quanto às dissimulações e artifícios dos homens uns para com os outros”.

Pintado em 1502, o quadro encarna o mundo com seus enganos, argúcia e jogo de aparências. Os passes de mágica registrados na obra desviam os passantes daquilo que é importante. O ilusionista joga com as aparências e triunfa ao desviar a atenção do público do essencial. Considerando o caráter moralista-religioso do período, pode-se afirmar, segundo Loubet,

[As obras de Bosch] exprimem com ironia a crítica humanista de um mundo desorientado, e nos remete a um espelho da caricatura de nossos defeitos. Provérbios da sabedoria popular e de referências clássicas aos grandes temas religiosos permitem o desenvolvimento de cenas de gênero anedóticos, que lembram as gravuras populares e as farsas encenadas em teatros de feiras. (LOUBET, 2013, p. 73-74 *apud* SILVA, 2015, p. 30)

No capítulo 8 (oito), já referido, do livro de Cereja e Magalhães (2013, p. 87) encontram-se textos referentes à formação da língua e da literatura portuguesa, além de um mapa da Península Ibérica e um organograma no qual se destacam as produções literárias da era medieval; textos de apoio quanto à categorização de trovadores do período e quatro cantigas medievais, uma de cada modalidade: amor, amigo, escárnio e maldizer. Junto dos textos há indicações daquilo que seriam as características gerais da produção do período acerca de cada estilo de cantiga.

A riqueza contida na tela de Bosch e que marca justamente a transição da Idade Média para o Renascimento e o jogo de contrastes existente entre ambos os universos culturais será explorado somente se o docente (e espera-se essa iniciativa e essa prática por parte do educador) inserir uma atividade que preveja a transdisciplinaridade e as relações intertextuais na tentativa de estabelecer uma conexão entre os diferentes códigos artísticos. Em contrário, essa tela de Bosch servirá meramente como preâmbulo estético para que os conceitos da produção literária

medieval sejam apresentados numa vertente bem mais próxima da história da literatura que da análise literária.

Na Idade Média, o universo era interpretado como um conjunto de símbolos (aquilo que, por convenção ou por princípio de analogia formal ou de outra natureza, substitui ou sugere algo). O símbolo também era visto como uma hierofania, termo cunhado por Mircea Eliade, pois revelava uma realidade sagrada aos dotados de sensibilidade para descortiná-lo.

O símbolo seria o instrumento capaz de permitir o revestimento ou desvelamento do sentido oculto por detrás das representações. O simbolismo para o homem medieval era uma forma de expressão, ou seja, de exteriorizar seus sentimentos mais profundos. Buscava-se na própria materialidade da natureza elementos para compreender o lado transcendental dela. A utilização de símbolos comuns ao público destinatário da obra representa o imaginário dentro do mundo real (ELIADE, 1995, p. 17).

A seguir, nesse mesmo capítulo, abre-se uma seção intitulada ‘Literatura comparada’ na qual se propõe, bastante resumidamente, um diálogo entre um texto trovadoresco e uma canção popular do Brasil. A linha de condução dos materiais se constrói com base em uma seleção de perguntas lançadas ao estudante referentes aos aspectos técnicos e à interpretação textual.

A seção se encerra e torna os textos históricos referentes às Novelas de Cavalaria, à segunda época medieval e à abordagem, absolutamente historiográfica e biográfica, da figura do teatrólogo Gil Vicente. O capítulo conclui-se com um fragmento do *Auto da barca do Inferno* e um conjunto de perguntas e respostas a serem respondidas sobre o texto.

A formação teatral de Gil Vicente, segundo Moisés (2013, p. 56), assentou-se fundamentalmente nas poucas manifestações de dramaturgia existentes na Idade Média, em geral relacionadas a datas religiosas. O teatrólogo viveu a transição entre a Idade Média e o Renascimento, estilo ao qual tentou adaptar suas obras, sem que, no entanto, alcançasse êxito. Sua produção, bem ao estilo da estética medieval era repleta de moralismo e configurava-se como um verdadeiro manual de conduta quanto aos valores sociais apregoados pela ideologia religiosa.

Enquanto comediógrafo, Gil Vicente destaca-se como o mais inspirado autor de teatro em toda a história da Literatura Portuguesa. Servindo de ponte de trânsito, traço de união, entre a Idade Média e a Renascença, fixou em suas peças o momento em que as duas formas de cultura se defrontaram, uma para terminar (ou melhor, para diminuir o seu influxo e domínio), a outra, para começar. Daí o seu duplo (quando não triplo ou quádruplo) caráter no que se refere aos tipos de peças: é um teatro que tem, na exata medida do tempo, olhos voltados para trás, contemplando o mundo que morria (e a que Gil Vicente pertencia por ideologia e formação), e, para a frente, na intuição feliz do novo rumo tomado pelo embate das ideias (MOISÉS, 2013, p. 58).

Caso não se informasse que o excerto a seguir é referente ao teatrólogo português, poderíamos, sem constrangimento, interpretá-lo como referência à obra de Hieronymus Bosch. As personagens vicentinas resultam de dois principais afluentes, conforme sugere Saraiva; a mesma linha de afluentes utilizada para referir-se a Gil Vicente, pode ser estendida a Bosch: como exemplo do primeiro afluente, teríamos o quadro *O Conjurador*; como exemplo do segundo, pensaríamos n' *O jardim das delícias*. Já nos textos vicentinos,

[...] um [dos afluentes] é a paródia nem sempre satírica, para fazer rir, de variados tipos sociais, em geral estereotipados, como a Alcoviteira, o Ratinho (aldeão da Beira), o Judeu, a Cigana, o Frade folião, o Escudeiro, a Moça da Vila, aperlada, o Velho namorado. Estes tipos apresentam-se com a sua mímica característica sempre que há uma aberta, numa festa comemorativa, profana ou religiosa. O outro afluente é didático-religioso e destina-se a transmitir a doutrina da Igreja, especialmente sobre o mistério da Encarnação do Bem e do Mal. As personagens deste segundo gênero de peças são os pastores que testemunharam a Natividade, os profetas, os anjos, Nossa Senhora, com as suas virtudes alegorizadas, a Alma, o Diabo (SARAIVA, 1999, p. 40-41)

Ludwig von Baldass, considerado um dos maiores conhecedores de Bosch, chama a atenção para sua individualidade artística, fato que nos permitiria promover um diálogo quanto à temática boschiana e vicentina.

Pelos problemas que coloca, ele [Bosch] está absolutamente sozinho. É o grande solitário da História da Arte. É o pintor que, através da sua arte – que está historicamente à altura da sua época –, quer mais do que os outros. Não aspira a divertir, a instruir ou a educar, mas a criticar e a profetizar. Apresenta à Humanidade um espelho de duas faces. Nele, a Humanidade vê refletida, por um lado, a sua necessidade e a sua perversidade; por outro, as consequências terríveis no Além, resultantes dos seus pecados mortais. Nesse sentido, Bosch continua a ser um filho da Idade Média; mas, pela maneira totalmente independente nos exemplos que emprega para representar as suas concepções dentro das manifestações artísticas, ele pertence aos tempos modernos. Dessa forma, encontra-se no limite entre duas épocas. (BALDASS, 1977, p. 6)

As representações de Bosch se aproximam daquilo que Baschet (2006, p. 511) chama de imagem-objeto, ou seja, um “signo, em que uma coisa, através da impressão do que ela produz sobre os sentidos, faz chegar a um determinado conhecimento”. Essas imagens-objeto, no contexto em que são apresentadas na obra de arte, permitem entrever pistas a respeito de como a sociedade medieval se organizava, suas crenças, hábitos e costumes.

Em se tratando da produção vicentina, temos uma série de personagens-tipo, como as referidas no excerto de Saraiva, que nos permitem compreender o micro e o macro universo em meio ao qual o artista e a obra foram construídos e na qual se inserem.

Nota-se que esse capítulo cumpre mais as funções (CHOPIN, 2004): instrumental na facilitação dos hábitos de memória e métodos de análise; e ideológica, no sentido de criação da identidade.

No Livro 1, capítulo 1 da Unidade 2 temos o quadro *A festa dos deuses* (1514-1529), de Giovanni Bellini – abrindo o capítulo que trata a ‘linguagem do Classicismo renascentista’. Logo abaixo o material didático oferece um fragmento de texto de Nicolau Sevcenko.

NOME DO CAPÍTULO: Unidade 2 - Capítulo 1 – p. 128

**A linguagem do Classicismo renascentista**

TEXTO QUE ACOMPANHA A IMAGEM: A história da Cultura Renascentista nos ilustra com clareza todo o processo de construção cultural do homem e da sociedade contemporânea. Nele se manifestam os germes do individualismo, do racionalismo e da ambição ilimitada, típicos de comportamentos mais imperativos e representativos do nosso tempo. Ela consagra a vitória da razão abstrata, que é a instância suprema de toda a cultura moderna, versada no rigor das matemáticas, que passarão a reger os sistemas de controle do tempo, do espaço, do trabalho e do domínio da natureza.

**FIGURA 3** – *A festa dos deuses* (a), de Giovanni Bellini (1514)



Fonte: Wahoo Art.com<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://pt.wahooart.com/a55a04/w.nsf/O/BRUE-5ZKCLD>>.

### De acordo com Gombrich

Giovanni Bellini pertenceu à mesma geração de Verrocchio, Ghirlandajo e Perugino — a geração cujos discípulos e seguidores foram os mestres famosos do Cinquecento. Também foi o chefe de uma oficina extremamente requestada, de cuja órbita surgiram os famosos pintores quinhentistas de Veneza, Giorgione e Ticiano. Se os pintores clássicos da Itália central tinham logrado uma nova e completa harmonia, dentro de suas obras, graças ao perfeito desenho e equilibrado arranjo, era natural que os pintores de Veneza seguissem o exemplo de Giovanni Bellini, que fizera um tão feliz uso de cor e luz para unificar suas criações pictóricas (GOMBRICH, 1999, p. 329).

*A festa dos deuses*, segundo Nalezty (2017), professora de História da Arte e curadora na Universidade de Georgetown, foi terminada apenas dois anos antes da morte de Giovanni Bellini, a festa dos deuses era um assunto improvável para este mestre veneziano, pois havia pintado tipicamente temas cristãos e retratos.

A cena é composta por dezessete deuses e deusas clássicos que comem e bebem em uma floresta, pintada em cores brilhantemente ricas, evocando a típica tendência da escola veneziana de pintura e conforme o excerto anterior, de Gombrich (1999), promovendo o uso das cores e luz na harmonização da pintura. Segundo Nalezty,

O Baco de Bellini aparece com seu professor glutão, Sileno, que, junto ao seu leal burro, se inclina em reverência ao deus. Atrás deles poderia ser o deus dos primórdios, Janus (às vezes identificado como Silvano), porque sua mão toca o caduceu<sup>5</sup> de Mercúrio. Também no fundo tocando sua flauta é um Pan nu ou Fauno. Júpiter com sua águia – também símbolo da família Este – aparece no centro, e à direita, pode ser a rainha do submundo, Proserpina ou pode ser a bela Anfitrite. Ela segura um marmelo, um símbolo de casamento com o deus do submundo, Plutão ou, no caso da segunda referência, Netuno, que amorosamente aperta sua parte superior da coxa, enquanto sua forquilha repousa no chão próximo. Junto a ele está a deusa da colheita, Ceres ou Cibele, usando sua coroa de trigo, e ao lado dela, o deus da poesia, Apolo, reconhecido pela coroa de louro e pela lira (NALEZYTY, 2017).

A seguir, há uma reprodução da tela de Bellini na qual aparecem nomeadas as personagens que constituem a obra e que auxiliam no entendimento do enredo proposto pelo pintor na estruturação da tela.

---

<sup>5</sup> Bastão de ouro, com duas serpentes defrontadas e enroscadas em torno dele, sob um par de asas em que se termina a extremidade superior. Trocado com Apolo, pela flauta, passa a ser o símbolo de Hermes ou Mercúrio, como emissário dos deuses, protetor dos rebanhos e condutor das almas.

**FIGURA 4** – *A festa dos deuses (b)*, de Giovanni Bellini (1514)



Fonte: Khan Academy<sup>6</sup>

Esta obra de Bellini apresenta uma série de características do movimento renascentista, que no livro didático coincidiria com os estudos da estética classicista.

O Classicismo consistia, antes de tudo, numa concepção de arte baseada na imitação, ou *mimese* dos clássicos gregos e latinos, considerados modelos de suma perfeição estética. Imitar não significava copiar, mas, sim, a procura de criar obras de arte segundo as fórmulas, as medidas, empregadas pelos antigos. Daí a observância de regras, estabelecidas como suportes, leis ou pressupostos da obra literária, aceitas como verdades absolutas: os escritores não tinham mais que observá-las, acrescentando-lhe a força do talento pessoal. Conquanto fossem apriorísticas, não impediam o despertar e as manifestações das qualidades peculiares de cada um (MOISÉS, 2013, p. 67).

O próprio título – *A festa dos Deuses* – é um retorno à antiguidade clássica – a figura do fauno, assim como o destaque dado a Baco, Apolo e Júpiter recuperam as divindades olimpianas; o contato harmônico com a natureza, a bebida, o festejo em harmonia com a natureza são traços da mudança ideológica de um período ancestral, que é a Idade Média, marcado pela representação religiosa e pela castração, para um período de busca pela

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.khanacademy.org/humanities/renaissance-reformation/renaissance-venice/venice-early-ren/a/bellini-titian-feast-of-the-gods>>.

cientificidade, pela racionalidade e pelo culto do homem como agente de sua própria trajetória, o chamado antropocentrismo.

Na revolução intelectual do século XVI, que impeliu os artistas a empreenderem uma revisão total de sua concepção do mundo, não podiam confiar-se à liderança vinda de fora nem confiar inteiramente em seus próprios instintos. Dilacerados pela força, por um lado, e pela liberdade, por outro, ficaram indefesos contra o caos que ameaçava destruir a ordem do mundo intelectual. Neles encontramos pela primeira vez o artista moderno com sua luta íntima, seu gosto pela vida e seu escapismo, seu tradicionalismo e sua rebeldia, seu subjetivismo exibicionista e a reserva com que tenta reter o derradeiro segredo de sua personalidade (HAUSER, 1998, p. 397).

O tratamento dado aos deuses na tela pode ser associado ao tratamento dado por Luís de Camões às figuras divinas abordadas na obra *Os Lusíadas*. As divindades, em Bellini, apesar do espaço edênico em que se encontram, são postas lado a lado com os mortais e agindo de forma semelhante a eles, como por exemplo a tentativa de Priapus de erguer as vestes de Lotis aproximam-no das paixões e dos desejos comuns aos humanos. Como sugere Saraiva, referindo-se ao épico de Luís de Camões, “os deuses palpitam, lutam, têm nervos”, característica comumente atribuída à raça humana.

Os heróis de Camões raramente parecem de carne; faltam-lhes caráter e paixões. São, em geral, estátuas processionais, solenes e inacessíveis. Na resolução desta dificuldade de dar unidade dinâmica e caracteres ao seu poema, o Poeta encontrou a seu favor certas praxes greco-romanas do género, que lhe forneceram protótipos de uma intriga entre deuses apaixonados. O dinamismo aparente de *Os Lusíadas* não reside tanto nas dificuldades e peripécias da viagem do Gama como na rivalidade que opõe Vênus, protetora dos Portugueses, a Baco, inimiga deles. Desta intriga resultam os obstáculos que a esquadra encontra na costa oriental africana, a tempestade no Índico (aliás fictícia, desconhecida dos cronistas, ou antes, deslocada do princípio para o fim da viagem) e as intrigas que indis põem contra os Portugueses o Samorim. Baco é quem, disfarçado, prepara, onde pode, mau ambiente aos Lusos, quem em sonhos lança a desconfiança contra os recém-vindos, quem leva os deuses marítimos a desencadear a tempestade. É Vênus, por outro lado, quem intercede por eles junto de Júpiter, quem se serve das ninfas para relaxar o esforço dos deuses marítimos que agitam as ondas, etc. Os deuses desejam, palpitam, lutam, têm nervos, em contraste com os homens históricos, que (à exceção de Veloso e dos amorosos) parecem de bronze ou de mármore. Tudo se passa como se os deuses desencadeassem ainda todas as forças, físicas ou psíquicas, que movimentam o mundo sublunar - ou fossem eles essas mesmas forças ignotas, mas, ao mesmo tempo, e com certa ironia, neles se traduzissem os mais secretos móbeis humanos (SARAIVA, 1979, p. 337).

Ambas as obras de arte, tanto a tela de Bellini quanto a representação dos deuses em *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, estão a serviço de um propósito similar: elevar o homem a uma condição divina por meio da produção artística; submeter a arte a um conjunto de regras e padrões que se mostrem universalmente válidos e dos quais o homem seja o único e fiel

depositário. Segundo Hauser, a sociedade do período classicista deseja dotar a obra de arte de regularidade.

[...] deseja que a arte prove a existência de padrões e princípios universalmente válidos, inabaláveis e invioláveis, que o mundo é governado por um propósito absoluto e imutável, e que o homem – embora nem todo homem individualmente considerado – é o fiel depositário desse propósito. As formas artísticas terão de ser peremptórias e competentes para harmonizar-se com as ideias dessa sociedade, e devem causar uma impressão definitiva comparável à que a ordem autoritária da época deseja obter (HAUSER, 1998, p. 362).

O quadro de Bellini não recebe qualquer consideração ao longo do capítulo, assim como as demais imagens selecionadas pelo autor do livro didático; têm, aparentemente, como função única a ilustração e a ênfase conteudística. O capítulo focaliza, meramente, o texto verbal.

Antes que as considerações prossigam, é importante que se diga que não é da natureza do livro didático conter todas as abordagens possíveis para um texto ou obra; não é da natureza do livro didático conter todas as perguntas e respostas e muito menos conseguir abranger todas as variantes de análise possíveis a um texto, seja verbal ou não verbal. O livro didático pode auxiliar o trabalho do professor em sala de aula apresentando possibilidades, caminhos, sugestões, mas ao longo do processo, quem valida o conteúdo, a metodologia e ações resultantes da prática pedagógica na construção da aula é o professor em parceria com a sua sala de aula. Conforme sugere Lajolo,

O caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem. [...] Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado (LAJOLO, 1996, p. 8).

Os textos verbais selecionados no referido capítulo são: um trecho da *Divina Comédia* de Dante Alighieri, um excerto de Petrarca, um soneto camoniano e um fragmento de duas estrofes de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, abordando justamente o temor dos deuses olímpicos em relação à divinização dos homens por meio do ciclo de navegações. Na sequência, o que se vê são informações teóricas, históricas e conceituais acerca dos textos verbais propostos. É importante lembrar aqui que o texto científico e histórico, no livro didático em análise, tem predominância sobre o texto artístico ou ficcional.

Segundo Jobim (2009, p. 129), o senso comum associa discursos não-ficcionais aos campos ‘objetivos’ ou ‘científicos’, promovendo, portanto, uma depreciação ao campo literário, argumentando que se trata de uma atividade que pode, no máximo, provocar prazer estético no leitor, mas nunca produzir conhecimento. Aquilo que se acredita ser realidade é uma construção moldada a partir de regras de objetividade sustentadas em certo quadro de referência histórica.

[...] se acreditamos que a objetividade é construída, torna-se importante questionar permanentemente os fundamentos alegados desta construção. [...] A concepção de real normalmente aparece não como um construto, mas como uma evidência. Na esfera do senso comum cotidiano, os critérios socialmente herdados para a definição do real não são postos em questão, mas adotados implicitamente, sempre que se enunciam discursos que têm como pressupostos aqueles critérios. A objetividade na definição do real, portanto, dá-se a partir do recurso a uma herança cultural que não é percebida como fruto de um quadro de referência profundamente enraizado, do qual se deriva uma imagem estabelecida do mundo real (JOBIM, 2009, p. 131).

Os textos selecionados ou fragmentos referentes aos autores do período não recebem tratamento de análise poética; somente em meio ao capítulo encontra-se uma seleção de perguntas, a grande maioria referente aos padrões formais dos textos selecionados e, presume-se, compita ao aluno, sob orientação do docente, localizar, meramente, as características do período literário em meio às composições textuais, procedimento que mais se assemelha a uma interpretação textual que a uma análise de texto poético/literário.

Nota-se que nesse capítulo destacam-se as funções (CHOPPIN, 2004): referencial, por meio do cumprimento do programa didático conteudístico; o aspecto ideológico é impossível de ser desvinculado, e muito fortemente aparece o aspecto documental a partir do qual, por meio de uma seleção de textos icônicos, pretende-se desenvolver o espírito crítico do educando.

No Livro 1, capítulo 4 da Unidade 2 temos o quadro *Fliegend Hollander*, de Rafael Olbinski, trechos da obra *Os Lusíadas* e textos camonianos tanto em medida velha quanto em medida nova e uma proposta de diálogo entre a lírica camoniana e a canção popular. As demais imagens que aparecem no capítulo são, em geral, fotografias como por exemplo a Taprobana que é hoje o Sri Lanka, uma ilha no oceano Índico ou a imagem do Cabo da Tormentas, também conhecido como Cabo da Boa Esperança, na África do Sul – imagem associada ao Canto V de *Os Lusíadas* em que se aborda a figura do Gigante Adamastor; há ainda uma foto da capa da primeira edição de *Os Lusíadas*, um mapa que mostra a trajetória de Vasco da Gama rumo às Índias e uma imagem chamada *Laocoonte*, do pintor maneirista espanhol El Greco.

Acredita-se, a título de colaboração, que o capítulo pudesse trazer orientações ao aluno quanto a pesquisas que permitissem justapor os textos verbais presentes no capítulo e as

imagens referenciadas na intenção de despertar no educando reflexões associativas tendentes ao intertexto, à interdisciplinaridade e à transversalidade.

NOME DO CAPÍTULO: Unidade 2 – Capítulo 4 – p. 157

**O Classicismo em Portugal**

TEXTO QUE ACOMPANHA A IMAGEM: Entre os séculos XV e XVI, Portugal tornou-se um dos mais importantes países da Europa, em virtude do papel decisivo que exerceu no processo de expansão marítima e comercial. O país amadurecia como Estado, povo, língua e cultura; contudo, faltava aos portugueses uma grande obra literária que registrasse e consagrasse a euforia que viviam. O poema épico *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, é a resposta concreta a esse desejo e a obra que projeto a literatura portuguesa entre as mais significativas do cenário europeu nesse momento histórico.

**FIGURA 5** – *Fliegend Holländer* (1885), de Rafael Olbinski (1995)



Fonte: Polish Poster Galery<sup>7</sup>

*Der fliegende Holländer*, ou em tradução literal, *O Holandês Voador* ou *O Holandês errante* é a primeira ópera de Wagner escrita em 1841 e, segundo o *site* Cultura Clássica (2014),

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.poster.com.pl/olbinski-1.htm>>.

teve muitos problemas para ser posta em cena, pois Wagner não possuía recursos e o libreto<sup>8</sup>, cuja reprodução é a abertura do capítulo quatro (p. 157), não atraiu muita expectativa.

Parafrazeando as informações contidas no *site* Cultura Clássica (2014), a história é a do famoso navio fantasma obrigado a navegar os mares para sempre sem nunca chegar definitivamente a um porto. A história apresenta diferentes versões, mas todas são unânimes quanto à maldição do navio encontrar causa na blasfêmia proferida pelo capitão.

A ópera se passa numa aldeia pesqueira na Noruega, obviamente por inspiração direta de uma viagem real à qual Wagner foi submetido. De acordo com o Cultura Clássica (2014), o nome do navio em que Wagner fez essa viagem era ‘Tétis’. Na versão de Wagner, o capitão do Holandês Voador tem uma chance de quebrar o malefício caso encontre uma mulher com a qual se case e que lhe seja fiel.

Senta, a filha do capitão de um navio pesqueiro conhece bem a história do holandês e sentindo-se, comovida deseja visceralmente auxiliar na quebra da maldição. Senta tinha um ex-namorado, sempre empenhado em reconquistá-la, mas a moça vendo um retrato do Holandês Voador canta uma ária, talvez a mais emblemática da ópera de Wagner. O pai de Senta prometera a mão da jovem ao Holandês, mas este a vê sendo abraçada pelo ex-namorado estrategista. O Holandês, pensando que Senta tinha quebrado seu voto, se retira e parte para o mar. Senta vê o navio afastar-se e se lança ao mar na tentativa de alcançá-lo a nado. O gesto demonstra ao Holandês que Senta era sincera e fiel. Conclui-se a cena com a ascensão do casal ao céu, deixando evidente que o tema ópera está centrado na redenção humana por meio do amor (CULTURA CLÁSSICA, 2014).

No panfleto (imagem de abertura do capítulo), nitidamente, há a figura de Senta, que lamenta o fado imposto ao holandês voador, fato que se comprova por meio do “mar de lágrimas” por ela derramado na imagem e que de alguma forma servirá como demonstração de afeto pelo blasfemo e arrependido capitão e conseqüentemente como forma de ruptura da maldição.

No contexto em que se encontra e abrindo o capítulo quatro, relativo ao Classicismo português, pode-se associar a imagem e a seleção de textos por meio da temática do mar. O mesmo mar que condena o holandês voador e o obriga a redimir-se é o mar das aventuras da obra de Luís de Camões.

No capítulo do livro didático de Cereja e Magalhães (2013, p. 158) merecem destaque uma seleção *de* quatro indicações – ‘procedimentos associativos’, segundo Coutinho (2006) – na área do cinema, da música, da literatura e dos quadrinhos, todas associadas à obra de Luís de Camões, tanto na produção poética quanto na epopeia; destaque-se ainda, mais adiante, as

<sup>8</sup> Uma cópia do libreto da ópera de Richard Wagner está disponível em: <<https://archive.org/details/derfliegendeholl1901wagn>>. Acesso em 15 jan. 2016.

tipologias de heróis apresentadas, enfocando os aspectos da teoria literária que serão úteis em escolas literárias posteriores; como proposta de leitura são apresentados fragmentos de cantos de *Os Lusíadas*, pertencem à seleção trechos: do canto I, as três estrofes iniciais; do canto IV, o episódio do Velho do Restelo; e do canto X, o episódio da Ilha dos Amores.

Nas páginas seguintes, um mapa com indicações da viagem do Gama; apresentação da lírica de Luís de Camões, aproximadamente seis textos selecionados entre medida velha e medida nova. Uma seção chamada ‘literatura comparada’ na qual se propõe um diálogo entre um soneto camoniano, um excerto bíblico e o cancionero popular, representado aqui pela banda Legião Urbana; os textos são sucedidos de um estudo dirigido por perguntas relativas aos construtos textuais; finaliza-se o capítulo com a indicação de um site que permite a visita virtual à Galeria Uffizi, situada em Florença, berço do Renascimento italiano.

O capítulo parece muito bem conduzido e equilibrado, no entanto, propõe-se algumas observações com o objetivo de reflexão.

Crê-se que seria proveitoso para uma prática intertextual destacar o canto V, episódio do Gigante Adamastor e do seu amor pela ninfa Tétis, esposa de Peleu, narrativa que não encontra desfecho tão eufórico quanto a ópera de Wagner. Atente-se para a informação dada anteriormente quanto ao nome do navio no qual Wagner teria feito a viagem de que resultaria sua versão de *O Holandês Voador*.

Adamastor, de acordo com o mito (CAMÕES, 2000), estrofes 37 a 60, conhece Tétis e faz de tudo para conquistá-la, mas tem seus sentimentos rechaçados. Assim, pede ajuda para a mãe da deusa, Dóris, que finge ajudá-lo, mas na verdade está formando um plano para enganá-lo e afastá-lo da filha. Adamastor, crente em um encontro com Tétis, se vê ludibriado quando se aproxima para abraçá-la e beijá-la; o que ele realmente envolve nos braços é um promontório semelhante àquele no qual tem seu corpo metamorfoseado, dando vida à lenda do Cabo das Tormentas. A literatura clássica, de acordo com Brandão (2004), tem como ferramenta o mito, tal como se nota no caso do gigante Adamastor; o mito surge da necessidade de “justificar” o ambiente hostil do Cabo das Tormentas. De acordo com Moisés

Este episódio, de capital importância no conjunto d’Os Lusíadas, encerra um mito cuja procedência se perde nas trevas da própria história. [...]. Em verdade, “a transformação de um Titã em promontório igualmente na Mitologia tinha sua origem. É lembrar o Atlas, gigante filho de Júpiter e Clímene encarregado de sustentar o céu sobre os ombros e que um dia foi convertido em monte, ao ver a cabeça da Medusa [...]”. (MOISÉS, 1997, p.104)

A imagem do panfleto remete ainda, declaradamente, ao poema “Mar português” de Fernando Pessoa (1981, p. 33), que sequer é referido no capítulo, no entanto, as lágrimas da personagem na figura representariam o choro de toda Portugal, que movida pela ganância e pela busca de novas terras, submetia sua gente ao perigo de mares nunca dantes singrados trazendo como resultando a perda de muitos valorosos homens. “Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena” (PESSOA, 1981, p. 33); o poema seria uma opção, acredita-se, para o início dos trabalhos sobre a estética clássica e para a contextualização dos acontecimentos sócio-histórico-literários.

É preciso esclarecer, ainda no jogo dialógico, que a motivação às lágrimas, nos diferentes contextos, é distinta: de um lado, em *O Holandês Voador*, o amor que busca redimir a alma pecadora; do outro, em *Os Lusíadas*, a metonímia de uma nação que busca justificar sua ganância por meio de uma imposta expansão marítimo-religiosa. Na representação das lágrimas, tanto leitor é remetido aos textos, quanto, lendo os textos é guiado para a imagem do ‘mar de lágrimas’.

De acordo com Calvino, existem dois tipos distintos de processo imaginativo:

O que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre naturalmente na leitura: lemos por exemplo uma cena de romance ou a reportagem de um acontecimento num jornal, e conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena como se esta se desenrolasse diante de nossos olhos, se não toda a cena, pelo menos fragmentos e detalhes que emergem do indistinto. (CALVINO, 1990, p. 99)

A imagem do panfleto tomada como enunciado se mostra imprescindível não apenas para divulgação ou recepção do texto, mas para sua realização argumentativa ou valorativa. Isso se dá porque essa imagem, por si, estabelece inúmeras relações dialógicas, as quais podem complementar os diversos textos do capítulo com sentidos advindos de outros textos, de outras situações, de acontecimentos históricos, de experiências individuais, de valores culturais, de motivos ideológicos, enfim de toda a imensa corrente que liga as relações interdisciplinares, intertextuais e interdiscursivas.

Vale observar ainda, a título de colaboração e reflexão que, os textos selecionados para os livros didáticos privilegiam, na maioria dos casos, autores canônicos, em geral, homens, e, no caso desse período literário em específico, o Classicismo português, a abordagem se resume a um único autor: Luís de Camões.

Para Souza Neto (2008, p. 44), os clássicos são “[...] uma relação (*corpus*) de obras e autores social e institucionalmente ‘universais’ e ‘verdadeiros’, transmitindo os valores

humanos e características ideais de um texto, por isso, dignos de repasse de geração a geração”. Ou seja, os cânones literários trariam características que os legitimariam e os fariam transcender as barreiras do tempo e do espaço, e por essa razão seriam tidos como verdadeiros modelos a serem seguidos. Vale lembrar, no entanto, que, se o padrão provém de um único ponto, essa prática promove e restringe, por consequência, os cânones a uma perspectiva limitada e questionável, por ser monocultural.

De acordo com Coutinho (2006, p. 52), a Crítica Literária, sobretudo em meados do século XX, ergueu seus pilares sobre um conjunto de obras da tradição ocidental – o chamado cânone ocidental – eleito à luz de parâmetros supostamente imutáveis, que se originaram de reflexões teóricas anteriores – como a *Poética* de Aristóteles – e se cristalizaram através da história [...] A partir disso, “[...] toda produção era medida à base da comparação com os modelos que integravam ou o cânone específico das diversas literaturas nacionais ou o cânone ocidental referido, composto de representantes das nações mais prestigiadas do Ocidente”. Em meio à escola:

Por trás do “texto” (livros, materiais, suportes vários), há toda uma seleção cultural que apresenta o conhecimento oficial, colaborando de forma decisiva na criação do saber que se considera legítimo e verdadeiro, consolidando os cânones do que é verdade e do que é moralmente aceitável. Reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem da sociedade, o que é a atividade política legítima, a harmonia social, as versões criadas sobre as atividades humanas, as desigualdades entre sexos, raças, culturas, classes sociais; isto é, definem simbolicamente a representação do mundo e da sociedade, predis põem a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras, o que é o conhecimento importante, porque são ao mesmo tempo objetos culturais, sociais e estéticos. Por trás da sua aparente assepsia não existe a neutralidade, mas a ocultação de conflitos intelectuais, sociais e morais (SACRISTÁN (s/d, p. 107 *apud* MUNAKATA, 2004, p.1).

Corroborando a consideração de Sacristán (s/d, p.107, *apud* MUNAKATA, 2004, p.1), Perrone-Moisés (2003, p. 190) acrescenta que a escola, por exemplo, tem sido um dos grandes suportes para a consagração e/ou para a manutenção dessas obras, pois, “[...] já que a literatura implica a existência de leitores, sua soberania, como arte da linguagem e atividade desprovida de valor próprio, depende muito de sua manutenção nos currículos escolares”.

O livro didático tem sido um grande contribuinte para a perpetuação de uma tradição que reflete os valores considerados imutáveis e ideais por determinados grupos sociais, como: editoras, o mercado tipográfico e os autores de livros didáticos. Na ponta oposta dessa reta, surgem, devidamente valorados, o currículo e os conteúdos programáticos a serem abordados pelo professor e pelo aluno em sala de aula. A título de reflexão vale lembrar que:

[...] as razões que determinam a formação do critério de valioso podem se modificar. Isso, como disse, não significa necessariamente que venha a ser recusado o título de literatura a uma obra considerada menor: ela ainda pode ser chamada assim, no sentido de pertencer ao tipo de escrita geralmente considerada como de valor. Mas não significa que o chamado "cânone literário", a "grande tradição" inquestionada da "literatura nacional", tenha de ser reconhecido como um construto, modelado por determinadas pessoas, por motivos particulares, e num determinado momento. Não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa em si, a despeito do que se tenha dito, ou se venha a dizer, sobre isso. "Valor" é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos (EAGLETON, 2006, p. 17).

No capítulo quatro de Cereja e Magalhães (2013, p. 158), o texto histórico que explica o comportamento da época recebe destaque e entremeia as seleções de textos poéticos eleitos como dignos de serem alvo da análise poética.

Sendo os livros didáticos agentes culturais mediadores, de acordo com Coracini (1999, p. 33) a legitimação do livro didático na escola estaria associada ao fato de atribuir-se a ele a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, segundo os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói. Essas 'atribuições' destinadas tanto à escola quanto ao livro didático os transformam em possantes instrumentos de controle social no sentido de doutrinar e prescrever aos indivíduos qual padrão de comportamento devem ou não adotar.

Nesse capítulo, no entanto, de forma muito acertada, privilegiam-se os "processos associativos", mencionados por Coutinho. Esses novos gêneros, por serem híbridos, certamente se aproximam muito mais do universo do educando e possibilitam ao professor a noção de diálogo entre as artes e de transversalidade. Essa correspondência entre a literatura e outras artes

[...] vem de tempos os mais remotos, e, se formos traçar um quadro retrospectivo dos Estudos Literários, veremos que ela produziu como resultado, frutos importantes, sob a forma muitas vezes de gêneros de teor misto. Os exemplos são muitos, mas citem-se a título de amostragem que da associação da literatura com a história resultaram a própria poesia épica, o romance histórico e a biografia ficcionalizada; de sua combinação com a música religiosa, surgiram os hinos; da relação com a dança, os *ballets* narrativos; e, com a astronomia, a ficção científica (COUTINHO, 2006, p. 48).

Nota-se que nesse capítulo as funções propostas por Choppin (2004) são, na sua maior parte, cumpridas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Bittencourt (2004a, p. 71), “O livro didático tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia a dia complicado”, no entanto, parece ser senso a importância do livro didático como ferramenta de apoio no trabalho do professor em sala de aula.

O livro didático projeta discursos de múltiplas vozes decorrentes de textos que o compõem e que existem na sociedade em geral. Os textos, na obra, não existem de forma hermética, fechada. Eles são selecionados de acordo com justificativas e critérios dos autores e de uma assessoria pedagógica tentando-se a utilização pelos professores e instituições que irão adotar uma ou outra coleção didática.

Como proposto neste trabalho e nas reflexões nele contidas, é preciso organização e planejamento no que se refere à escolha dos materiais que cada escola adota para trabalhar seus conteúdos. Ao adotar tal material, faz-se necessária uma análise crítica entre os educadores a fim de decidirem sobre a adoção de uma obra em detrimento de outras.

O livro didático tem importância na prática pedagógica diária por ser suporte teórico e prático para o aluno, instrumento de apoio para o professor e por construir uma organização possível do conteúdo a ser ensinado. De acordo com as considerações apresentadas pelos diversos autores ao longo dos capítulos aqui referenciados, é preciso que os educadores estejam atentos para não se transformem em meros seguidores das orientações contidas nos materiais didáticos. Nesse sentido, o material didático é uma ferramenta de apoio e não substituto do profissional comprometido com a educação.

Os extremos valorativos que o consideram ou como instrumento redentor ou como pretexto para acomodação precisam ser postos de lado em função de uma discussão que objetive verificar a maneira pela qual determinado livro didático é explorado em virtude de seu conteúdo e sua prática. Sabendo-se, no entanto, que o livro didático em si, não pode ser personificado como transmissor de conhecimento, uma vez que só existe em função de um mediador que dele faça uso.

Segundo Munakata (2016, p. 133), “[...] o livro didático é um objeto dotado de materialidade: papel e tinta. [...] Coisa, livro não é apenas um conjunto de ideias, valores, sentimentos. É também algo que se vê, que apresenta uma visualidade que precisa ser decodificada.” Quando esse material se apresenta associado a uma profusão de imagens, essas

deixam de ser uma mera ilustração para o conteúdo textual e se tornam conteúdos em si; faz-se necessário, portanto, examinar tais indicativos, como índices de uma cultura escolar e acima de tudo como espaços acadêmicos para a experiência estética.

Nos capítulos analisados do livro de Cereja e Magalhães (2013) observa-se que há uma grande preocupação com os autores das obras e o contexto de produção, contrariando aquilo que as próprias Orientações Curriculares sugerem como ideal “ [...] não deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, dentre outros. [...] Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário” (BRASIL, 2006, p. 54). A formação do leitor literário passa não pelo conhecimento dos fatos que condicionam a obra, mas pela “ [...] sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor” (BRASIL, 2006, p. 55).

Por se tratar de um material que visa a uma pretensa objetividade, o recurso do texto histórico-documental ganha espaço em detrimento da proposta de análise literária e de fruição artística.

Em se tratando do ensino de literatura e artes, as funções propostas por Choppin (2004) são cumpridas na maior parte dos capítulos analisados do livro de Cereja e Magalhães (2013), privilegiando, no entanto, os aspectos referenciais e documentais: assumindo assim uma postura moralista, positivista, herdeira de uma tradição. É fato que todo discurso é dotado de viés ideológico; destaque-se, no entanto, a necessidade de saber reconhecer a que intenções e forças tal discurso se sujeita. Sob pena de reproduzirmos discursos seculares e estereotipados.

Nesse aspecto da análise foi onde mais se constatou a necessidade de que o profissional estudioso da língua e da literatura, conheça os fundamentos da Literatura Comparada, pois a partir desse conhecimento conferido pela disciplina é possível verificar-se o efeito de engessamento e calcificação que alguns conteúdos, autores e obras assumem em meio à constituição do material didático.

O conhecimento teórico-prático da Literatura Comparada orienta na avaliação do livro didático e na reflexão da prática docente. Conforme se constatou em parte dos textos selecionados do livro didático de Cereja e Magalhães (2013), a disciplina que deveria questionar a natureza, as etapas e os limites dos textos literários, elegeu uma série de modelos que se tornaram fôrma e conseqüentemente instituíram um padrão de excelência, um ‘estereótipo’, nos dizeres de Barthes (2007).

Em contrapartida, é interessante observar, por exemplo, em meio a alguns capítulos do livro de Cereja e Magalhães (2013), a seção intitulada “Literatura Comparada” que se mostra como uma tentativa de estabelecer diálogos entre os textos canônicos e as vertentes

contemporâneas. Ainda que bastante incipiente, a iniciativa procura construir uma ponte entre dois mundos de forma a tornar a literatura mais compreensível e mais próxima da realidade do educando, aspecto que se mostra como facilitador na busca de estratégias de ensino e aprendizagem.

O excesso de conteúdos de perguntas e respostas, mais ao tom da interpretação de texto que da análise literária, acredita-se, promove um afastamento do educando do verdadeiro sentido da literatura e o aproxima de uma visão menos pragmática e mais utilitarista do texto.

Por mais que se reconheça que História e Literatura compartilham projetos similares de apreender as realidades humanas, por vezes, em meio aos capítulos desse livro didático, confunde-se história da literatura com análise literária, conduzindo o educando a uma compreensão enviesada de ambas as disciplinas.

Mesmo depois de a Teoria Literária, a Crítica Literária e Historiografia Literária terem se reinventado, colocando em xeque práticas que lhes eram frequentes como: o privilégio às obras canônicas, a vantagem do caráter etnocêntrico (eurocêntrico) imposto aos estudos literários, o reconhecimento do elitismo e do tradicionalismo utilizados como modelo às demais produções que serviam como medida para promover a exclusão e o preconceito, ainda nesse manual, uma parcela dessas práticas se mostra recorrente.

Destaca-se positivamente a seleção de ‘processos associativos’, pequenas ilhas em meio aos capítulos em que o autor apresenta, como sugestão, outras vertentes da arte (cinema, música, pintura, escultura, teatro) com as quais o conteúdo do capítulo dialoga, de forma a chamar a atenção para novos gêneros e relações transversais.

Como se observa são prismáticas as considerações que advém da análise dos capítulos selecionados para o *corpus*. O intento, em todos os casos, é destacar a prática positiva ou refletir sobre aspectos que merecem ser ponderados à luz dos estudos teórico-crítico-literários.

As questões envolvendo o livro não devem ser colocadas de forma radicalizada, mas questionando o uso que se faz desse tipo de material curricular. Conforme sugere Lajolo (1996, p. 7), faz-se necessária, por parte do professor, uma leitura prévia de reconhecimento do material. “Essa leitura preparatória é o momento de planejar estratégias que favoreçam o estabelecimento de relações entre o que está no livro didático e a vida dos alunos, de decidir sobre as atividades que vão patrocinar a passagem do significado do mundo no qual vivem os alunos, para os significados de vida presentes no livro didático.”

Nas palavras de Lajolo (1996, p. 8), “nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações”. Geraldi (2010, p. 95-96) complementa esse raciocínio ao afirmar que: “[...] saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender

problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas. Somente quem aprende a percorrer caminhos inexistentes será capaz de compreender as respostas e os caminhos antes percorridos (GERALDI, 2010, p. 95-96).

Por meio do planejamento, da criatividade e da estratégia, é possível transformar a adversidade em prática de ensino. “Nesse sentido, a existência de livros que tragam novas propostas metodológicas tem um papel fundamental como apoio ao professor e, nesse contexto, torna-se necessária a formatação de novos Guias do Professor que possam contribuir de maneira mais significativa, não se restringindo à exposição de modelos de resolução de exercícios”. (CARNEIRO; SANTOS; MÓL, 2005, p. 111)

Com base nas reflexões de Sacristán (2013, p. 22) conclui-se que um dos maiores inimigos seja o *habitus* adotado em meio à cultura profissional de alguns docentes e que torna cômoda e irrefletida a atuação do profissional em sala de aula. Enquanto as práticas tradicionais (no pior sentido da palavra) entendidas como ‘estereótipos’ interferirem na constituição do livro didático e de sua utilização no ambiente escolar, estaremos fadados a reproduzir uma prática cultural secular e mais, a acreditarmos que estamos fazendo o certo em prol de uma ‘educação legítima e para todos’. No entanto, essa práxis não é a regra, é a exceção, assim faz-se necessário focar a atenção na busca salutar de práticas educacionais alternativas.

Em meio à busca dessas práticas, duas considerações merecem destaque: na primeira, nos dizeres de Calvino (1990, p. 108) é importante investir-se em uma ‘pedagogia da imaginação’ que ensinasse a olhar para as coisas e a decodificá-las sem que fosse preciso render-se ao extremo da ciência ou da fantasia e tendo-se consciência de que essa pedagogia atenderia somente ao indivíduo (respeitadas as relações de mediação), segundo métodos próprios (variando de acordo com a realidade sócio-político-econômico-cultural de cada indivíduo) e com resultados sempre ‘imprevisíveis’, no melhor sentido da palavra.

Na segunda, Perrone-Moisés (2016, p. 81) complementa o excerto acima ao sugerir que: “Cada professor escolherá a porta pela qual ele introduzirá o aluno na obra literária, e seu ensino será eficiente se ele conseguir mostrar que a grande obra tem inúmeras portas. Levar o aluno a melhor entender o que a obra diz é tanto abrir seus significados quanto mostrar como eles são criados”.

Quando consideramos os constituintes complexos que compõem a confecção, divulgação e o consumo do livro didático, devemos destacar a figura do professor, pois cabe a ele, na maioria das vezes, a escolha do livro e a determinação da metodologia aplicada ao seu uso em sala de aula. Ao professor compete a seleção dos capítulos, os métodos de leitura, as tarefas e as atividades decorrentes da leitura. No entanto, acredita-se que somente o trabalho

conjunto entre professor, livro didático e aluno permita construir relações efetivas de ensino, aprendizagem e práticas educacional.

A metáfora de alguém que apresenta ‘portas’ parece-nos adequada tanto ao professor quanto ao livro didático: ambos têm a função de indicar e orientar caminhos, no entanto, o percurso somente se constrói com a participação do educando. Acredita-se que essa formação triádica seja fundamental na constituição das relações de ensino aprendizagem. Nenhuma delas se constitui como fonte ou propagadora do conhecimento isoladamente, é na harmonização dessas três bases que se encontra o alicerce para a construção de uma cultura escolar afeita à reflexão e, na medida do possível, alheia aos estereótipos.

## REFERÊNCIAS

- ALÓS, Anselmo Peres. Literatura comparada ontem e hoje: campo epistemológico de ansiedades e incertezas, **Organon – Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, v. 27, n. 52, 2012. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/33469>>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.
- \_\_\_\_\_. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMILTON, Queiroz; LIMA, Simone. Literatura comparada: percursos locais, itinerários globais. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. v. 18, n. 30, p. 204-220. 2017. Disponível em: <<http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/376>>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- APPLE, Michael Whitman. Cultura e comércio do livro didático. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARISTÓTELES. **De anima**. Trad. W.S.Hett. Londres: Loeb Classic Library, 1936.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievsky**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Viera. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALDASS, Ludwig von. Hieronymus Bosch. Viena, 1943. In: BOSCH. **Coleção mestres da pintura**. São Paulo/SP: Abril Cultural, 1977.
- BARBOSA, João Alexandre. **A leitura do intervalo**: ensaios de crítica. São Paulo. Iluminuras, 1990, p.15.
- \_\_\_\_\_. **Literatura nunca é apenas literatura**. Depoimento apresentado no Seminário Linguagem e Linguagens: a fala, a escrita, a imagem. Série Ideias n. 17. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_17\\_p021-026\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_17_p021-026_c.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Aula**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal**: do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.

BATAILLE, Georges. **A literatura e o mal**. Trad. Suely Santos. Porto Alegre: LP&M, 1989.  
 BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

BELLINI, Giovanni. **A festa dos deuses** (a). 1514. Óleo sobre tela. 170.2 x 188. National Gallery of Art, Washington D. C. Disponível em:  
 <<http://pt.wahooart.com/a55a04/w.nsf/O/BRUE-5ZKCLD>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **A festa dos deuses** (b). 1514. Óleo sobre tela. 170.2 x 188. National Gallery of Art, Washington D.C. Disponível em: <<https://www.khanacademy.org/humanities/renaissance-reformation/renaissance-venice/venice-early-ren/a/bellini-titian-feast-of-the-gods>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: obras escolhidas**. v. 2. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos: entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004a.

\_\_\_\_\_. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, set./dez. 2004b. Disponível em:  
 <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300007>>. Disponível em 13 ago. 2017.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Trad. João Menelau Paraskeva. Lisboa: Platano, 2004.

BOETHIUS. Um músico. De arithmetica, De musica (1350). Manuscrito (VA14). **Biblioteca Nacional Vittorio Emanuele III**, Nápoles. Itália. Boethius (480-524). Disponível em:  
 <<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/bb/d3/b9/bbd3b9c34eced78cc261880af403fb1c.jpg>>. Acesso em 15 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **A consolação da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BONAFEÉ, Jaume Martinéz; RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: \_\_\_\_\_; SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BOSCH, Hieronymus. O conjurador. 1502. Óleo sobre madeira. 53cm x 65cm. **Museu Municipal**, St. Germanin-em-Laye. França. Disponível em:  
 <<https://aesteladodelparaiso.com/2015/04/29/rus-y-los-dedos-agiles-del-prestidigitador/>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 2000. 146p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ministério da Educação, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**. PNLD 2015: Língua Portuguesa: Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=9009:pnld-2015-portugues>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BUNZEN, Clécio dos Santos. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais**. 2009. 227f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. 2. ed. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMÕES, Luís de. **Os lusíadas**. 4. ed. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros. Instituto Camões, 2000.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira – momentos decisivos**. 5. ed. São Paulo/Belo Horizonte, EDUSP/Itatiaia, 1975.

\_\_\_\_\_. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8. ed. São Paulo: Queroz, 2000.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica/FALE - UFMG, 2005.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva; SANTOS, Widson Luiz Pereira dos; MÓL, Gérson de Souza. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 101-113, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v7n2/1983-2117-epec-7-02-00101.pdf>>. Acesso em 13 ago. 2017.

CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura comparada**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. Literatura Comparada: a estratégia interdisciplinar. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Niterói, v. 1, n. 1, p. 9-21, mar./1991. Disponível em: <<http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/download/1/1>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Circulação do livro didático: entre práticas e prescrições políticas públicas, editoras, escola.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de história e suas implicações curriculares. **História**, v. 23, n. 1-2, p. 33-48, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742004000200003>>. Acesso em 13 ago. 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n. 2. 2010. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjw05WU4JrXAhUCfZAKHaKYDfsQFggtMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.repositorio.ufc.br%2Fbitstream%2Fuiufc%2F26452%2F1%2F2010\\_art\\_mmcavalcante.pdf&usg=AOvVaw2pmsPY4zUVBOYotDt1xbDW](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjw05WU4JrXAhUCfZAKHaKYDfsQFggtMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.repositorio.ufc.br%2Fbitstream%2Fuiufc%2F26452%2F1%2F2010_art_mmcavalcante.pdf&usg=AOvVaw2pmsPY4zUVBOYotDt1xbDW)>. Acesso em: 23 ago. 2017.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português – linguagens.** Ensino Médio. V. 1, 2 e 3. São Paulo: Atual, 2013.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n.11, p. 173-191, jan./abr. 1991. Trad. Andrea Daher e Zenir Campos Reis. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>>. Acesso em 16 set. 2017.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566. 2004. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957/29729>>. Acesso em 13 ago. 2017.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da literatura: literatura e senso comum.** Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: \_\_\_\_\_. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas (SP), Pontes, 1999.

COUTINHO, Eduardo F. Literatura Comparada: reflexões sobre uma disciplina acadêmica. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 8, n. 8, 2006, p. 41-58. Disponível em: <<http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/113>>. Acesso em: 15 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre uma nova historiografia literária na América Latina. Ilha do Desterro. **Revista de Língua Inglesa, literaturas em inglês e estudos culturais**, n. 59, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, p. 113-132, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2010n59p113/17150>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

CULTURA CLÁSSICA. A história do Holandês Voador como só Wagner podia contar. **Revista com conteúdo de cultura clássica geral**, 18 set. 2014. Disponível em:

<<http://www.culturaclassica.com.br/historia-holandes-voador-como-wagner-podia-contar/>>. Acesso em 15 jan. 2016.

CUMMING, Robert. **Para entender a arte** – os mais importantes quadros do mundo analisados e minuciosamente explicados. São Paulo: Ática, 1996.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **As ilusões do pós-modernismo**. Trad. Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. 8. ed. Trad. Giovanni Cutolo. Perspectiva: São Paulo, 1991.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1995.

ESPIG, Márcia Janete. O conceito de imaginário: reflexões acerca de sua utilização pela história. **Textura**, Canoas, n. 9, nov. 2003/jun.2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/701/522>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

FERRARO, Juliana Ricarte. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. **Cadernos de Ceom**. Arquivos e tecnologias digitais. Unochapecó. v. 24, n. 34, 2001, p. 170-188. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/973/542>>. Acesso em 13 ago. 2017.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação, Brasil. **Histórico do livro didático**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. 9. ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A idade média**: nascimento do ocidente. São Paulo, SP: Brasiliense, 2001.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly Ferreira da; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMBRICH, Ernest. **A história da arte**. 16. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GRABMANN, Martin. **Filosofia medieval**. Barcelona: Labor, 1949.

GRIGOLETO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas (SP): Pontes, 1999.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GULLAR, Ferreira. Barroco: olhar e vertigem. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

HEINE, Palmira; HEINE, Licia. **Entre o texto e o discurso**. Salvador: Kalango, 2011.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ISER, Wolfgang. A bucólica da Renascença como paradigma da ficcionalidade literária. In: \_\_\_\_\_. **O fictício e o imaginário**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

JESUS, Altair Reis de. A imagem como mercadoria e a juventude no universo midiático do consumo. **O olho da história**. ano 12, n. 9, p. 2-9, dez. 2006. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/16963996-A-imagem-como-mercadoria-e-a-juventude-no-universo-midiatico-do-consumo.html>>. Disponível em 15 ago. 2017.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

KOCH, Ingedore Grundelf Villaça. A construção dos sentidos no texto: intertextualidade e polifonia. In: **Texto e construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em aberto. Brasília, n. 69. jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicações>>. Acesso em: 15 set. 2016.

LEITE, Ligia Chiappini de Moraes. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, José Manuel. Traduzir pintura: transposições literárias de obras pictóricas na literatura portuguesa do século XX. **Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias**, [s.l.], n. 4/5, dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rhumanidades/article/view/1354>>. Acesso em: 16 set. 2017.

LORENZ, Karl. **Ciência, educação e livros didáticos do século XIX**. Os compêndios das Ciências Naturais do Colégio de Pedro II. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

LUCKÁS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAGALHÃES, Belmira. Ensino, literatura e discurso. In: \_\_\_\_\_; SANTOS, Josalba Fabiana; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Org.) **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Trad. de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MASSAUD, Moisés. **A literatura portuguesa através dos textos**. São Paulo, Cultrix, 1997.

\_\_\_\_\_. **A literatura portuguesa**. 37. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem? Professor X Livro Didático**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

\_\_\_\_\_. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: CONFERÊNCIA NO 5º ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. Fóruns contemporâneos de História do Brasil. Unicamp, 2004. 10p. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/download/5393/4303>>. Acesso em 23 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**. Revista da Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da educação**. Porto Alegre, n. 50, v. 20, p. 119-138, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

NALEZYTY, Susan. **Giovanni Bellini and titian, the feast of the gods**. Khan Academy. Disponível em: <<https://www.khanacademy.org/humanities/renaissance-reformation/renaissance-venice/venice-early-ren/a/bellini-titian-feast-of-the-gods>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

NITRINI, Sandra. **Literatura comparada: história, teoria e crítica**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

OLBINSKI, Rafael. Fliegend Holländer (1885). Panfleto de ópera (1995). **Biblioteca Harold B. Lee**. Universidade Brigham Young. Provo: Utah.

OLIVEIRA, Valdevino Soares de. **Poesia e pintura**: um diálogo em três dimensões. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PANOFSKY, Erwin. **A perspectiva como forma simbólica**. Lisboa: Edições 70, 1993.

PERRONE-MOISES, Leyla. A modernidade em ruínas. In: **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Pós-fácio. In: BARTHES, Roland. **Aula**. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

\_\_\_\_\_. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PESSOA, Fernando. “Mar Portuguez”. In: \_\_\_\_\_. **Mensagem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

\_\_\_\_\_. **Livro do desassossego por Bernardo Soares**. Recolha e transcrição dos textos: Maria Aliete Galhoz e Teresa Sobral Cunha. Lisboa: Ática, 1982.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de português. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Trad. de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1970.

PROENÇA, Graça. **História da arte**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; ROHLING, Nivea. O discurso sobre o professor mediador: uma reflexão sobre produções discursivas de licenciandos na educação a distância. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**. Passo Fundo, v. 10, n. 2, jul./dez. 2014. p. 410-432. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/viewFile/4110/3084>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCÍA MÍNGUEZ, Jesús; BEAS MIRANDA, Miguel (comp.). **Libro de texto y construcción de materiales curriculares**. Granada: Proyecto Sur de Ediciones, 1995.

\_\_\_\_\_. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. **História da literatura portuguesa**. 11. ed. Porto: Porto Editora, 1979.

SARAIVA, António José. **Iniciação à literatura portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SAVIAN FILHO, Juvenal. Filosofia da música em Boécio: a música como amor. **Revista Discurso**. São Paulo, n. 37, p. 55-73. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/62917/65710>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

SILVA, Tiago Vargas da. **O pecado no cotidiano medieval**: as obras moralizantes e sociais de Hieronymus Bosch. 2015. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de História. Programa de Pós-graduação em História, Goiás, 2015.

SOARES, Ricardo Pereira. **Compras governamentais para o programa nacional do livro didático**: uma discussão sobre a eficiência do governo. 2007. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4546](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4546)>. Acesso em: 20 nov. de 2015.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: Maria José Rodrigues Faria Coracini (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas/SP: Pontes, 1999(a).

\_\_\_\_\_. Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas/SP: Pontes, 1999(b).

\_\_\_\_\_. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas/SP: Pontes, 1999(c).

SOUZA NETO, Alaim. **Formação do leitor e o cânone literário**: relação entre as orientações curriculares e as práticas docentes. 2008. 115f. Monografia (Pós-graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma/SC, 2008. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003C/00003C91.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

STEENBERGHEN, Fernand Van. **História da filosofia**: período cristão. Lisboa: Gradiva, s/d.

STRÖHER, Carlos Eduardo; KREMER, Cássia Simone. Os pecados e os prazeres terrenos no Jardim das Delícias de Bosch. Aedos. **Revista do Corpo Discente do PPG – História da UFRGS**. v. 3, n. 7, p. 55-70, fev. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/aedos/issue/view/1118>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático**: movimentos identitários do professor de língua portuguesa. 2002. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

WÖLLFLIN, Henrich. **Conceitos fundamentais da história da arte**: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, Regina. Literatura, escola e leitura. In: \_\_\_\_\_; SANTOS, Josalba Fabiana; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Orgs.) **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.