

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

TONY ROBSON SEGLIA GOUVEA

**OS TEXTOS DRAMÁTICOS NO LIVRO DIDÁTICO “*PORTUGUÊS
CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO*”**

Paranaíba/MS

2019

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

TONY ROBSON SEGLIA GOUVEA

**OS TEXTOS DRAMÁTICOS NO LIVRO DIDÁTICO “*PORTUGUÊS
CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO*”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Unidade Paranaíba, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, linguagem e sociedade.
Linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Souza.

**Paranaíba-MS
2019**

G737t

Gouvea, Tony Robson Seglia

Os textos dramáticos no livro didático “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”./ Tony Robson Seglia Gouvea. -- Paranaíba, MS: UEMS, 2019.

112f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dra. José Antonio de Souza.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Literatura. 2. Texto dramático. 3. Livro didático. 4. Educação. I. Gouvea, Tony Robson Seglia. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.32

BANCA EXAMINADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade. Linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura.

Aprovada em ____ / ____ / ____

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

Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dedico este trabalho aos meus pais, Rosângela Seglia e Genebaldo dos Santos Gouvea por todo amor e carinho que sempre têm por mim e pela contribuição na construção do meu conhecimento. Aos professores da educação básica, em especial aos docentes da área de linguagens e literatura. Ao meu professor orientador Jose Antonio de Souza, pelo carinho e paciência ao compartilhar seu conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que estiveram ao meu lado durante todo o percurso de minha vida escolar. Professores, colegas, amigos, irmãos, tios e tias, mãe e pai. Nessa trajetória meu pai tem lugar especial, pois devo a ele, também professor, o amor que tenho pela escola.

À minha família, em especial os meus pais, devo tudo o que sei e o que sou. Forjaram minha maturidade pautados no carinho e no amor, e isso fez-me homem, pronto para o mundo. É por isso que agradeço a cada um o fio de vida que a mim dedicaram.

Agradeço à minha mãe, Rosângela Seglia pelos momentos dedicados a mim. Mulher guerreira, sempre batalhou para prover tudo o que precisávamos, houvesse condições propícias a isso ou não.

Ao meu pai, meu herói, já falecido, mas jamais esquecido. Homem honrado que soube tirar proveito das situações mais simples do cotidiano e viver com alegria. Homem que ensinou a mim os primeiros passos na Educação. Aconselhou-me, chamou a atenção, apoiou.

Aos meus irmãos, que estão sempre ao meu lado. Miriam Seglia Gouvea, Warlam Thiago Seglia Gouvea e Daniel Diogo Seglia Gouvea. Também ao pequeno anjo que foi inserido em nossas vidas, Fellype Guimarães do Rosário, também irmão, não de sangue, mas de alma.

Um agradecimento especial a cada um dos amigos que fiz em Paranaíba durante o curso. Radams Capelleti, a quem devo imensa gratidão por seu auxílio e companheirismo. Ao Rafael Nunes, companheiro de luta na Educação e também ao grande amigo e filósofo Agnaldo, homem batalhador e que sabe bem calar-se na tentativa de entender o mundo ao seu redor.

A Suzana, querida amiga do mestrado pelos momentos de felicidades que tivemos ao realizar o mestrado.

Aos professores da Pós-Graduação em mestrado na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, pelo imenso carinho e amor em ministrar aulas para os alunos do curso. Professores que estabelecem um verdadeiro diálogo com a realidade que os permeia e que levam para a sala de aula o que há de mais pertinente.

Ao meu orientador Professor Doutor José Antonio de Souza, que durante todo o percurso do mestrado, que não foi fácil, e nem poderia ser, auxiliou-me, intruiu e

cobrou. Isso denota todo o afincamento deste inigualável ser humano para com a busca por resultados positivos. Aprendi muito e, por isso, o meu terno agradecimento.

A banca examinadora que foi de grande auxílio e se empenhou em fazer o melhor para que eu deixasse a universidade com um pouquinho mais de conhecimento a partir das discussões sobre minha dissertação.

Agradeço a Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul e aos colaboradores, tanto na secretaria acadêmica como na biblioteca pelo apoio e fortalecimento.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

O propósito do teatro é fazer o gesto recuperar o seu sentido, a palavra, o seu tom insubstituível, permitir que o silêncio, como na boa música seja também ouvido, e que o cenário não se limite ao decorativo e nem mesmo à moldura apenas – mas que todos esses elementos, aproximados de sua pureza teatral específica, formem a estrutura indivisível de um drama.

Clarice Lispector

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados obtidos em nossa pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura”, contemplando reflexões acerca dos textos dramáticos apresentados por uma coleção de Livros Didáticos (LD), destinados ao Ensino Médio, com três volumes referentes a primeira, segunda e terceiras séries, respectivamente. Para além das questões relativas aos gêneros literários, analisamos os textos dramáticos a fim de verificar como eles aparecem na coleção supracitada. Percebemos, que dos três chamados gêneros literários (lírico, épico e dramático), o texto dramático ocupa pouco espaço tanto nos livros didáticos, quanto no próprio espaço escolar. Nossa pesquisa é justificada por laborar acerca de dois itens não raro presentes no processo de formação escolar e humana: o livro didático enquanto suporte de ensino/aprendizagem e o texto dramático enquanto arte constituída e conteúdo escolar. Partimos do seguinte problema de pesquisa: Quais autores e obras dramáticas aparecem nos três volumes da coleção de livros didáticos “*Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*”, e como o texto dramático é apresentado na coleção? As hipóteses pré-elencadas apontavam três caminhos: (a) o texto dramático aparece em número muito menor que textos narrativos e/ou poéticos; (b) os textos, além de escassos, aparecem de maneira fragmentada e solta; (c) os autores são trabalhados em uma perspectiva histórica, que não abrange fatores como estilo ou movimento literário no qual estão inseridos. O objetivo principal dessa pesquisa foi realizar um levantamento de quais obras/autores dramáticos aparecerem (e analisar como são apresentados) nos três volumes da coleção de livros didáticos mencionados acima, organizados por William Roberto Cereja, cuja primeira edição foi efetivada pela editora Saraiva, em 2016, e foi adotada pelas escolas públicas de Quirinópolis, no sudoeste goiano, para o triênio 2018-2020, portanto, vigente. Os objetivos específicos assim foram delineados: (a) refletir sobre o surgimento do texto dramático na cultura ocidental e como surge, no Brasil; (b) empreender reflexões acerca do LD, particularmente do LD de Língua Portuguesa, em que são apresentados os conteúdos relativos à Literatura; e (c) possibilitar a ampliação de perspectivas sobre o texto dramático e sua utilização em sala de aula. Como nossa pesquisa abrange discussões de cunho literário e histórico a partir de material já publicado, a consideramos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, visto que investigamos os fenômenos ligados ao texto dramático e sua aparição no LD. Assim, os principais autores utilizados como referencial teórico em relação aos aspectos literários foram Heliadora (2008), Magaldi (1986) e (2004), Prado (1999), Candido (1980), entre outros. Em relação ao livro didático no cenário brasileiro e o processo de implementação das políticas públicas voltadas ao LD, o levantamento bibliográfico considerou, especialmente, autores como Soares (1996), Silva (2012), Munakata (1997), entre outros. Os resultados obtidos permitem inferir que o texto dramático, na coleção analisada, realmente figura como um gênero pouco utilizado pelos autores, inclusive tendo em dois dos volumes ausência quase total.

Palavra-chaves: Literatura. Texto dramático. Livro Didático. Educação.

ABSTRACT

In this dissertation, we present results obtained in our research of Master in Education developed with the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the research line “Language, Education and Culture”, contemplating reflections on the dramatic texts presented by a collection of Textbooks (LD), intended for high school, with three volumes referring to the first, second and third grades, respectively. In addition to issues relating to literary genres, we analyze dramatic texts to see how they appear in the above collection. We realize that of the three so-called literary genres (lyric, epic and dramatic), the dramatic text occupies little space both in textbooks and in the school space itself. Our research is justified by working on two items often present in the process of school and human formation: the textbook as a teaching / learning support and the dramatic text as constituted art and school content. We start from the following research problem: Which authors and dramatic works appear in the three volumes of the “Contemporary Portuguese: Dialogue, Reflection and Use” textbook collection, and how is the dramatic text presented in the collection? The pre-listed hypotheses pointed to three paths: (a) the dramatic text appears much smaller than narrative and / or poetic texts; (b) the texts, besides being scarce, appear in a fragmented and loose way; (c) the authors are worked from a historical perspective, which does not cover factors such as style or literary movement in which they are inserted. The main objective of this research was to conduct a survey of which dramatic works / authors appear (and analyze how they are presented) in the three volumes of the above mentioned collection of textbooks, organized by William Roberto Cereja, whose first edition was published by Saraiva, in 2016, and was adopted by the public schools of Quirinópolis, in the southwest of Goiás, for the triennium 2018-2020, therefore, in force. The specific objectives were thus outlined: (a) to reflect on the emergence of the dramatic text in Western culture and how it arises in Brazil; (b) undertake reflections on the LD, particularly the Portuguese Language LD, in which the contents related to Literature are presented; and (c) enable broadening perspectives on the dramatic text and its use in the classroom. As our research covers discussions of literary and historical nature from material already published, we consider it a qualitative bibliographical research, since we investigate the phenomena linked to the dramatic text and its appearance in the LD. Thus, the main authors used as theoretical reference in relation to literary aspects were Heliodora (2008), Magaldi (1986) and (2004), Prado (1999), Candido (1980), among others. Regarding the textbook in the Brazilian scenario and the process of implementation of public policies focused on the LD, the bibliographic survey considered, especially, authors such as Soares (1996), Silva (2012), Munakata (1997), among others. The results allow us to infer that the dramatic text, in the analyzed collection, really appears as a genre little used by the authors, including having in almost two volumes almost total absence.

Keywords: Literature. Dramatic text. Textbook. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O TEXTO TEATRAL, O TEATRO E A CRÍTICA BRASILEIRA A RESPEITO DE NOSSA ARTE TEATRAL	19
1.1 A literatura e o texto dramático como representação humana	21
1.1.1 Teatro x Drama: uma questão de terminologia	27
1.1.2 Texto dramático ou teatro	30
1.1.3 A gênese do teatro Greco Romano	32
1.1.4 O teatro na Europa	36
1.1.5 O teatro no Brasil	39
1.2 O livro didático no processo de formação do aluno	45
1.2.1 O livro didático no Brasil: um breve olhar para sua história	46
2 MATERIAL E MÉTODO	55
2.1 Material	55
2.2 Método	66
3 OS TEXTOS DRAMÁTICOS NO LIVRO “PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO	70
3.1 Quais textos dramáticos aparecem no livro didático?	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

O homem e a arte são indissociáveis. Na verdade, a história do homem e da arte se misturam, pois o homem tem feito da arte “um dos principais meios de expressão, crenças, valores e emoções” (TUFANO, 2012, p.19). Por isso, entendemos que desde os tempos mais remotos, a arte estava em meio a humanidade, sendo fonte de entretenimento, conhecimento e descobertas.

É em busca de respostas para perguntas que talvez a ciência ainda não seja capaz de responder, que o homem recorre à expressão artística. Ele busca nela explicações para sua existência, razões para os sentimentos e expressão de sua realidade. Assim, o homem e a arte estabelecem entre si intenso diálogo. Nas palavras de Gullar (1977), A arte é muitas coisas. Uma das coisas que a arte é, parece, é uma transformação simbólica do mundo. Quer dizer: o artista cria um mundo outro – mais bonito ou mais intenso ou mais significativo ou mais ordenado – por cima da realidade imediata. Aliás, podemos dizer que a arte é na verdade a expressão mais sincera do homem, onde ele expõe todas as suas melhores virtudes e os piores defeitos e faz com que seus comuns se relativizem com os dois lados.

A arte vive certa dualidade, pois ela pode ser por um lado instrumento de complemento individual e, por outro, e que nos parece mais interessante, instrumento de complemento coletivo, pois o homem vive em sociedade e cria a arte, e a arte, por sua vez, recria a realidade e interpreta o homem, constituindo-se, então, como elemento essencial da existência humana. Portanto, como complementa Candido (1980), a arte é social, no sentido de que pode produzir no ser humano um efeito prático, modificando sua conduta e concepção de mundo, ou até, reforçando em cada ser humano o sentimento dos valores sociais.

É por conta dessa capacidade prática e de sua condição social que a arte mexe tanto com as pessoas. Qualquer expressão artística é capaz de interagir diretamente com o homem, confrontando seus medos, arguindo suas verdades, realizando seus desejos, mitificando fatos reais, transformando a realidade.

A expressão artística mostra-se tão relevante que chega, às vezes, a ser tratada como expressão cultural de um país, de uma região, de uma cidade, etc. “Por vezes se fala de cultura para se referir unicamente às manifestações artísticas, como o teatro, a música, a pintura, a escultura” (SANTOS, 1994, p. 22), outras vezes para falar de representações ligadas às tradições de um país, como é o caso do carnaval e do samba

no Brasil ou o tango na Argentina ou a ópera na Itália, entre outros muitos casos. Mas o que nos interessa aqui é a arte enquanto expressão do homem.

Muitos são os tipos de arte apreciadas pelo homem: o cinema, a pintura, a dança, etc., e cada uma delas tem um elemento formador básico que a caracteriza. Nesse sentido, Tufano (2012) aponta que cada arte é composta por um elemento básico. O cinema tem a expressão dos atores e, neste sentido se aproxima muito do teatro, apesar de não ter a mesma realidade característica da arte teatral. A pintura é constituída de traços, linhas e cores. A dança tem os movimentos do corpo, e assim por diante.

Com efeito, dentre todas as formas de arte já catalogadas, a literatura é uma das mais apreciadas pelos seres humanos. É muito fácil se apaixonar por uma história lida, ou transmitida oralmente, visto que há uma interação entre nós e a literatura. Portanto, a literatura é uma arte notoriamente diferente das demais, pois seu objeto constitutivo é a palavra, maior descoberta do homem até então. Assim, uma vez que a literatura expressa uma condição da realidade apresentada por meio do ponto de vista de um autor em sua obra, a literatura transforma-se, também, como aponta Tufano (1978), em um ato de comunicação, fazendo com que o modo em que um autor expõe sua visão de mundo seja compartilhada com muitos outros ampliando a conexão social entre os indivíduos.

Dentro da literatura, nos deparamos com textos que nos emocionam, causam raiva, dor, angústia. Mas, mesmo nos casos de sentimentos considerados negativos, como a raiva e a angústia, a literatura é apaixonante, pois ao ler um boa poesia ou um bom romance o homem tem o indescritível prazer de identificar-se com a história, complacendo-se com algumas personagens e/ou odiando outras, em suma, interagindo com o enredo.

E dentre essas criações apaixonantes que o homem produziu durante o percurso da magnífica história literária, está o teatro, verdadeira expressão do homem por si.

Desde o século VI a.C, a arte dramática ocidental tem estado a serviço da humanidade representando modos de vida, costumes, interesses e até mesmo a religiosidade. O teatro perpassa séculos, atravessa culturas e impõe-se como expressão de vida, mas, não podemos nos esquecer de sua função primeira, entreter e fazer refletir, pois ele é, antes de tudo uma arte.

Como dito antes, sabemos que toda arte é constituída de um elemento formador, e a arte teatral inicia-se com um texto, o texto dramático, elemento primeiro e base necessária para que a arte teatral seja expressa em sua plenitude, no palco. Em outras

palavras, “o texto é a parte essencial do drama. Ele é para o drama o que o caroço é para o fruto, o centro sólido em torno do qual vêm ordenar-se os outros elementos” (BATY, 1949, p.218). O texto dramático é, deste modo, elemento constituinte insubstituível, e, para Magaldi (1986), sem a obra dramática, não há teatro. A existência de uma peça marca o início da preparação de um espetáculo.

O palco é a expressão maior de um texto dramático. Todo texto dramático, por mais que amargue certo tempo na gaveta de uma companhia teatral ou seja apenas lido como se fosse uma poesia ou um romance, no fundo almeja ser representado, pois foi para isso que ele foi criado. Ou seja, todo autor que se aventura a escrever um texto dramático deve ter consciência de que sua finalidade é o palco, e que, portanto, o texto deve seguir algumas características que possibilitem a representação.

Isto não ignifica que o texto teatral, ou dramático, não possa ser lido como um texto de veias tão somente literárias, até mesmo porque ele carrega consigo elementos que possibilitam que o leitor possa fazer uma leitura satisfatória e prazerosa da obra. Ou seja, o texto dramático, lido como texto literário, completa-se por si só. Ele é um elemento literário completo, pois, ao lê-lo, o leitor imagina cenas, cria imagens mentais dos acontecimentos descritos e, portanto, interage com o texto.

Por outro lado, alguns teóricos defendem a ideia de que o texto dramático carrega consigo uma necessidade indubitável de ser representado. É o caso de Magaldi, (1986, p.16), para quem

Desde o princípio as partes do teatro teriam aparecido indissociada. De nada adianta afirmar que não se faz espetáculo sem peça. O texto, alinhado na biblioteca, sem alguém que o encene, também não é teatro. Será sempre mais fecundo pensar a arte dramática na totalidade dos seu elementos.

Ao escrever a peça, o dramaturgo autêntico já supõe a encenação, a qual participa obrigatoriamente o público. Se ele quisesse prescindir da representação, preferiria outro gênero literário. Pode o autor não se importar com a acolhida do público, mas nunca deve esquecer que as suas palavras precisam ser encontradas em função de uma audiência.

Entendemos a preocupação do autor no que tange a limitar, ou até mesmo impedir, a separação entre a arte teatral e o texto dramático, visto que, sempre que recorremos a explicitações sobre a arte dramática, nos deparamos com a presença de uma tríade comumente considerada indissociável: o texto dramático, o ator e o público. Contudo, nos parece demasiado enérgico afirmar que o texto, por si só, não tenha a capacidade de representação, pois, de maneira ou outra o texto está sendo encenado, seja no palco ou na mente de quem o lê.

Também não queremos tirar do texto dramático sua importância para a formação do teatro nem a necessidade natural que ele tem de ser representado. Na verdade, assumimos aqui o papel de tomar um caminho com duas saídas que dão no mesmo lugar, na arte teatral enquanto tal. O texto dramático é sim um gênero de texto escrito para a representação em palco, mas nada impede que ele possa ser também apenas lido. É claro que, uma vez que o texto dramático é representado ele alcança seu principal objetivo: a encenação. É como se a encenação fosse a alma do texto dramático. Porém, a mente do bom leitor pode criar encenações a seu modo, dando completude ao texto.

Na escola básica, o texto dramático também dá mostras de sua importância em força e expressão. Porém, nela, o texto dramático é comumente trabalhado enquanto gênero literário, o que o afasta, ainda que de maneira não intencional, do palco. Ali o interesse é outro, é conhecer e refletir acerca do texto e sua estrutura, isto é, analisá-lo enquanto produto de produção escrita, em determinado período, por alguém com interesses muitas vezes alinhados a seu tempo. E como tal, nos três anos finais da Educação Básica (Ensino Médio), o texto dramático figura entre os conteúdos propostos no Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa no que diz respeito à Literatura. E é aí que pautaremos a análise de nossa pesquisa.

Com efeito, constitui tarefa importante a apresentação do texto dramático dentro do livro didático para que o aluno seja capaz de entender suas características e estrutura a fim de reconhecê-lo enquanto arte. É analisando o texto que o aluno pode perceber os elementos formadores de uma peça, como a disposição dos atores, as escolhas do autor no que tange ao início ou final de atos e cenas, as rubricas, informações sobre o cenário, tipo de iluminação, enfim, elementos que o levam a descobrir as diferenças básicas entre esse gênero e os outros dois, o lírico e o épico.

Neste íterim, nossa pesquisa contemplará reflexões acerca dos textos dramáticos apresentados por uma coleção de Livros Didáticos (LD), destinados ao Ensino Médio, com três volumes referentes a primeira, segunda e terceiras séries, respectivamente.

Não obstante, nossa pesquisa tenta responder satisfatoriamente ao seguinte problema de pesquisa: quais autores e obras aparecem nos três volumes a coleção de livros didáticos “*Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*”, e como o texto dramático é apresentado na coleção?

A priori, as hipóteses relacionadas ao nosso problema de pesquisa apontam para três possibilidades: a) Os textos dramáticos geralmente aparecem em pelo menos três

momentos durante o percurso didático, sendo que a primeira aparição ocorre no LD da 1º série, quando da apresentação dos gêneros literários, entre os quais está o gênero dramático; a segunda aparição acontece, provavelmente, no LD da 2º série, mais ou menos acoplado ao estudo do Romantismo brasileiro; e, por fim, no livro da 3º série, quando se trabalha com a modernização do teatro no Brasil; b) Entre os autores dramáticos, nossas hipóteses apontam para o possível aparecimento de Gil Vicente, dramaturgo português que é apresentado quando do estudo dos gêneros literários, Martins Pena, por sua notoriedade no cenário dramático brasileiro e, por fim, Nelson Rodrigues, pela inovação teatral trazida por suas peças, o que acompanhava a modernização do teatro brasileiro; c) Por último, acreditamos que os textos dramáticos aparecem nos livros didáticos de maneira fragmentada e com a análise de um excerto textual retirado de uma obra a fim de se trabalhar a estrutura, o que pode impossibilitar uma maior atenção do aluno no que tange ao texto, visto que o trabalho principal aqui é a análise estrutural.

Acreditamos que nossa pesquisa pode ser justificada pelo fato de muitos poucos textos acadêmicos considerarem o trabalho de análise do texto dramático dentro do livro didático. É certo que isso não faz de nossa pesquisa pioneira neste campo, mas somos conscientes de que ela está entre as poucas a abordarem este tema, e que, por isso, ela talvez seja no futuro, suporte para outros estudos nessa área.

Para além das questões relativas aos gêneros literários, pretendemos suscitar discussões acerca do texto enquanto princípio de uma arte, denotando aspectos que lhe deem sustentação para tal.

O objetivo principal dessa pesquisa foi realizar um levantamento de quais obras/autores dramáticos aparecerem (e analisar como são apresentados) nos três volumes da coleção “*Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*”, volumes 1, 2 e 3, dos autores William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto, cuja primeira edição foi efetivada pela editora Saraiva, em 2016, e foi adotado pelas escolas públicas de Quirinópolis, cidade do sudoeste goiano.

Os objetivos específicos assim foram delineados: (a) refletir sobre o surgimento do texto dramático na cultura ocidental e como surge, no Brasil; (b) empreender reflexões acerca do LD, particularmente do LD de Língua Portuguesa, em que são apresentados os conteúdos relativos à Literatura; e (c) possibilitar a ampliação acerca das perspectivas sobre o texto dramático e sua utilização, em sala de aula.

Para tanto, contemplou-se, em primeiro momento, aspectos da literatura, particularmente da literatura dramática, procurando esboçar um panorama em relação ao gênero na cultura ocidental, privilegiando o surgimento do teatro na Grécia antiga, a formação do teatro europeu e, posteriormente, do teatro brasileiro, desde seu princípio, de fins catequéticos até os dias atuais.

Os principais autores utilizados como referencial teórico em relação a tais aspectos, e que serão trabalhados mais adiante na fundamentação teórica deste trabalho, foram Heliodora (2008), Magaldi (1986) e (2004), Prado (1999), Candido (1980) e , entre outros.

Na sequência, foram tratadas as questões relativas ao livro didático no cenário brasileiro: o processo de implementação das políticas públicas voltadas ao LD, bem como os diversos aspectos que envolvem as múltiplas facetas do LD, enquanto objeto de pesquisa, tais como o aspecto econômico, que tem transformado o LD em um poderoso material mercadológico, o que muitas vezes impossibilita certas escolhas por parte dos autores a fim de que o LD tenha um preço mais interessante para que o governo possa promover sua distribuição gratuita aos alunos das escolas públicas de todo o país.

Neste aspecto, o levantamento bibliográfico considerou algumas instituições e programas de políticas públicas do livro didático, e, em especial, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e autores como Soares (1996), Silva (2012), Munakata (1997), entre outros, para tentar entender como é feita a escolha dos textos a fazerem parte da coleção de textos componentes das obras didáticas em discussão.

Na sequência, a coleção de livros didáticos foi apresentada buscando elencar elementos que constituem as obras e denotam os objetivos pretendidos pelos autores, e, para esta etapa, esboçamos os percursos que serão percorridos em relação à análise da coleção de LDs em questão. Assim, fizemos, em um primeiro momento, uma breve apresentação dos sumários dos três volumes da coleção analisada, a fim de averiguar de que maneira o sumário e o conteúdo do LD em si trabalham com a questão do texto dramático. É neste ponto também que traçamos breve discussão acerca dos textos introdutórios das obras dirigidas aos alunos, pleiteando conhecer como os autores se dirigem aos alunos, principis interessados nas obras.

Entendemos que nem sempre é possível que os autores insiram tantos e selecionados textos ao LD por diversos fatores. Isto implica no fato de que o professor

deve estar preparado para utilizar o livro didático como suporte para o processo de ensino-aprendizagem, e não como único instrumento a sustentar a ação docente.

Para o aluno, para a família e para algumas escolas, o livro didático representa modelo de organização e praticidade. É conferido a ele o papel de agrupar os textos que darão suporte técnico para o conhecimento. Deste modo, principalmente nas escolas particulares, “completar o livro”, isto é, percorrer seu conteúdo do início ao fim é indicativo de que um professor sabe o que está fazendo e de que o aluno está recebendo as informações necessárias e adequadas a sua série e, logo, está aprendendo. Para os pais, parece indubitável também que se o filho chega em casa no final do ano escolar com o livro todo respondido ele realmente aprendeu. O contrário pode ser indício de fracasso por parte do aluno ou ineficácia por parte do professor. Para o próprio aluno, ter um livro cheio de respostas indica aprendizado, pois, como veremos mais a frente neste trabalho, muitas vezes o aluno prefere, seja por insegurança ou por falta de vontade mesmo, esperar que o professor passe as respostas consideradas corretas no quadro, preterindo, assim, sua própria capacidade de pensamento e reflexão acerca do conteúdo.

Para o professor, também parece cômodo que o aluno apenas copie as respostas “corretas” e as decorem na hora de estudar para prova, pois assim, este terá uma boa nota e, isso sim, é considerado por muitos dos integrantes do sistema escolar, resultado de uma boa aprendizagem.

Portanto, em nossa pesquisa elencaremos questões relacionadas à literatura e ao livro didático enfatizando o texto dramático, seu aparecimento e uso dentro do LD. Para tal, analisaremos quais textos aparecem, como eles aparecem e quais atividades acompanham estes textos. Assim, os livros que utilizaremos da coleção analisada são os livros do aluno e não o manual do professor, pois não queremos propor novas maneiras de se produzir o LD ou quais textos e autores deveriam ser inseridos nele, mas sim, analisar os textos e autores que já estão inseridos no livro didático.

1 O TEXTO TEATRAL, O TEATRO E A CRÍTICA BRASILEIRA A RESPEITO DE NOSSA ARTE TEATRAL

Quanto à fundamentação teórica de nosso texto, trabalhamos com teóricos das duas temáticas analisadas, o texto dramático e livro didático de maneira separada, nos dois primeiros capítulos e, posteriormente, no capítulo de apresentação e discussão dos resultados alinhamos os pensamentos destes de forma a aportar nossa discussão. Trabalhamos também com a exploração de textos ligados à cultura e à sociedade, entre outros temas que puderam servir como meio de elucidação no processo de criação de nosso trabalho.

No que tange ao teatro, trabalhamos com a leitura mais profunda de três obras de Sábato Magaldi, importante crítico teatral brasileiro, uma de Bárbara Heliodora e outra de Décio de Almeida Prado.

Os títulos explorados em Magaldi foram *Panorama do teatro brasileiro*, *Iniciação ao teatro* e *Nelson Rodrigues: dramaturgia e encenações*. Na primeira obra, *Panorama do teatro brasileiro* (2004), Magaldi faz uma intensa argumentação acerca da situação do teatro brasileiro. De início, o autor trata do nascimento do teatro em terras brasílicas, com os textos de alguns catequéticos do padre José de Anchieta, que, chamemos assim, nosso primeiro dramaturgo, perpassando pelo longo período, que chega a quase dois séculos de um vazio, sem textos dramáticos expressivos, ao surgimento daquele que ficaria conhecido como o criador da comédia de costumes, até Nelson Rodrigues, reinventor de nosso teatro. Mas o teórico apresenta também os vários grupos teatrais que surgiram no Brasil, o nascimento do primeiro ator genuinamente brasileiro, João Caetano, e traça um perfil histórico de toda a história dramática em nosso país. Contudo, o que mais nos chamou a atenção neste texto, é a forma como o autor entende a situação do teatro no Brasil. Para ele, “ninguém nos ensinou a amar o teatro” e, talvez, por isso, o teatro tenha ainda expressão menor, ou pelo menos, menos reconhecida que a poesia e o romance.

Já em *Iniciação ao teatro* (1986), o papel do crítico é outro: apresentar o teatro e suas especificidades ao leitor interessado por essa arte. É nessa obra que Magaldi expõe sua principal tese, a de que o texto dramático, o público e o ator são peças indissociáveis de uma arte que se completa na representação em um palco. Nesta obra, o autor labora sobre cada um dos elementos constituintes do teatro, como a iluminação, posições dos autores no palco, demarcações, entre tantos outros elementos. Essa é uma obra essencial para quem quer entrar no mundo do teatro.

Em *Nelson Rodrigues: dramaturgia e encenações* (1992), Magaldi faz uma intensa análise da vida e da obra deste, que é um dos mais conhecidos nomes de nossa literatura dramática, apresentando fatos da vida particular e profissional, desde o jornalismo até a dedicação ao texto literário, bem como fazendo análises de obras suas consideradas como algumas das mais importantes de nossa dramaturgia.

Com um viés mais histórico, Décio de Almeida Prado nos apresenta a obra *História concisa do teatro brasileiro* (1999), obra que, de maneira muito parecida com o *Panorama do teatro brasileiro*, de Magaldi, labora os acontecimentos históricos relacionados ao teatro no Brasil. A diferença entre as duas obras, é que a de Prado trabalha mais detalhes, como pessoas, edifícios teatrais e casas de teatro em todo o Brasil, além de informações relevantes sobre as características da dramaturgia brasileira.

Barbara Heliodora, em *O teatro explicado aos meus filhos* (2008), de maneira simplória e objetiva, como se estivesse ensinado à uma criança mesmo, trata do surgimento do teatro, desde sua aparição com os festivais em homenagem a Dioniso, perpassando pela intensa e conflituosa relação entre o teatro e as instituições cristãs na Europa, até a chegada da arte teatral na América Latina e no Brasil.

Em relação ao livro didático, recorreremos a vários autores a fim de entender que se dá o processo de seleção, escolha e distribuição das obras didáticas no meio escolar. Contudo, as das obras analisadas, demos mais atenção ao trabalho de Munakata (1997), que em sua tese de doutorado, intitulada *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, faz um relevante levantamento de como se dá o processo de inserção do livro didático no campo escolar, elencando temas que vão desde a produção e o contexto de produção dos livros didáticos, até o agitado mercado financeiro movimentado pelas grandes editoras, que culminou na entrada de capital estrangeiro na disputa com as editoras brasileiras. Além de Munakata, autores como Silva (2012), Soares (1996), entre outros, foram utilizados como suporte teórico em nossa pesquisa.

No tocante à importância da literatura como um elemento social, e portanto, para além de sua função literária, recorreremos a duas obras de Antonio Candido, crítico literário bastante respeitado no cenário brasileiro. Trata-se das obras *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária* (1980) e *Vários escritos* (1995). Em *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*, Candido, por meio de vários ensaios, disserta acerca de como a literatura e a sociedade constituem-se em função uma da outra, ou seja, o autor mostra em seus textos a necessidade que a sociedade tem de vivenciar a literatura e como a literatura pode ser a representação da

vida em sociedade, fazendo, assim, que ambas se completem. Também em *Vários escritos*, o autor faz essa discussão entre a interação literatura/sociedade, mas chegando, em alguns de seus ensaios, a tratar a literatura tão essencial na vida de um ser humano como a alimentação ou qualquer outro item básico para nossa existência.

Bem, há, claro, durante o percorrer de nosso trabalho, menção a outras obras que fizeram parte do suporte teórico de nossa pesquisa. Contudo, neste tópoço, decidimos elencar somente aquelas que consideramos a base principal de nossa argumentação, cabendo às outras obras, então, o papel de completar a interação com nossa base argumentativa.

1.1 A literatura e o texto dramático como representação humana

Estamos seguros de que a arte e o homem são inseparáveis. Toda sociedade, ainda que minimamente organizada, apresenta algum tipo de arte que a representa. Assim, a história do homem e da arte se confundem, pois uma não existe sem a outra.

O homem utiliza-se da arte com diversas finalidades, tais como entreter, divertir ou refletir, e até mesmo, entre as quais podemos dar destaque, a tentativa de explicação de nossa própria existência. Mas ele a utiliza também para expressar-se, para mostrar aos seus comuns aquilo que em determinado ponto de sua existência ele sente ou pensa. Destarte, a arte passa a ser entendida como elemento necessário para a própria existência humana. E dentre essas formas de expressão está a literatura, arte que há séculos faz parte do cotidiano humano. Mas, o que é literatura?

Ainda que leiamos vários teóricos literários diferentes teremos uma resposta em comum: a literatura é a arte da palavra. Nesse sentido, Tufano (2012) menciona que

A palavra é a matéria básica da literatura. Feita com as mais diversas finalidades – entreter, emocionar, expressar sentimentos, criar mundos imaginários, denunciar problemas sociais, etc. -, a literatura é uma forma de arte que recria aspectos do mundo real (aquele que podemos aprender por meio de nossas experiências) em mundos imaginários. Para isso, ela explora os recursos da linguagem verbal, criando efeitos surpreendentes (p. 19)

Então, considerando que arte seja todo meio de expressão, tais como a dança, a música e a pintura, e que cada uma delas tenha um elemento constituinte de expressão (a música tem o som, a dança, os movimentos do corpo, a pintura, as cores), podemos dizer que a literatura é a arte da palavra, ou seja, a arte verbal.

Com efeito, sendo uma das artes mais difundidas em todo o mundo, a literatura está nas coisas mais simples do dia a dia, portanto ela é muito mais que apenas a arte da palavra. Ela é, antes de tudo, uma necessidade social.

Quando dizemos que a literatura é uma necessidade social estamos pautados na força de expressão que ela tem dada sua representatividade. Não há textos literários que não representem pelo menos em partes a realidade, assim, a literatura pode ser entendida como uma releitura do mundo a partir do ponto de vista de alguém, que no caso da literatura é chamado de autor. Deste modo, ainda que o texto literário seja em sua essência ficcional ele será um modo de compreender o mundo real.

E a partir dessa concepção resta uma questão muito interessante: seria a realidade mais importante para a criação de uma obra literária ou a obra literária é que se faz importante para a realidade?

Está claro para nós que se trata muito mais de uma dicotomia que de uma individualidade restrita à importância que uma pode ter sobre a outra, isto é, a realidade é o “pano de fundo”, o objeto de observação e recriação do autor literário, e a literatura, a obra literária, pode auxiliar no entendimento do homem pelo próprio homem que vive em sociedade, transformando seu modo de pensar e seu comportamento.

A esse respeito, em sua obra *Literatura e Sociedade*, Antonio Candido chama a atenção para o fato de que a dicotomia existente na relação de importância entre literatura e realidade é operantemente necessária para a formação de um contexto social. Assim, há uma relação efetiva dos acontecimentos do meio real na obra literária bem como há efeitos da obra literária no meio social. Nas palavras do autor

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção de mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais (CANDIDO, 1980, p. 20-21).

A obra literária pode ser então tratada como elemento de modificação de conduta de um indivíduo, neste caso o leitor, bem como pode ser, também, a afirmação dos valores sociais, reforçando nesse indivíduo/leitor o entendimento da necessidade de se viver em, e para, a sociedade.

Um sujeito que tenha um rol avantajado de leitura certamente estará apto a fazer escolhas mais sábias em determinados pontos de sua existência, bem como provavelmente terá mais oportunidades em determinados meios de educação, como universidades.

Nesse sentido, a literatura pode ser também objeto de ascensão social, pois ela dá ao sujeito certo grau de intelectualidade, o que é muitas vezes considerado como “ter cultura”, ou, por outro lado, ponderando que o poder exercido por ela em uma sociedade atinge níveis extraordinários, pode ser também um fator de exclusão social, ainda que nem de longe esta seja sua finalidade.

Podemos observar isso na prática em algumas situações cotidianas como, por exemplo, quando se chama alguém de “culto”, não raras vezes a primeira ligação que vem à cabeça é de que essa pessoa é um conhecedor de vários tipos de arte, entre as quais está a literatura. Assim como, também, ao ouvir uma pessoa citar certo autor literário durante uma conversa qualquer, a tratamos como inteligente. Bem, não deixa de ser verdade que quem lê mais tem um nível de informação muito maior que quem não tem o hábito da leitura e por isso se sobressaia em seu meio social. Portanto a literatura pode ser tanto um objeto de ascensão como um fator de exclusão.

Em outro ensaio, *Direito à literatura*, Antonio Candido trata justamente de como a literatura pode ser enxergada como um elemento de exclusão social mesmo sem essa intenção, e de como é necessária e de igual direito entre todos. Neste texto, Candido trata a literatura como um bem tão elementar como a alimentação, a saúde, a segurança, a moradia, etc... O autor separa os bens que são de direito de qualquer pessoa em duas grandes categorias, os “bens compressíveis”, aqueles que temos a necessidade mas que podem ser considerados de segundo plano, como cosméticos, joias, etc., e os “bens incompressíveis”, que são aqueles que nenhuma pessoa pode viver sem, ou seja, que são realmente necessários para a manutenção da vida, tais como o alimento, a saúde, a educação e a moradia, entre outros. É mais que óbvio que um ser humano não pode viver sem esses bens incompressíveis, e por tanto este é um direito de cada cidadão. Contudo, Candido coloca neste rol de bens incompressíveis a literatura, pois, para ele, e comungamos desse mesmo pensamento, a literatura é uma necessidade e um direito básico que deve ser garantido a todos.

Sabemos que desde os tempos mais antigos a necessidade é que faz a diferença e a diferença entre as camadas sociais está nas necessidades que cada uma tem. Isto significa que a necessidade que o rico, o burguês, tem de se vestir não é a mesma necessidade que o pobre, marginalizado, tem. É certo que os dois precisam se vestir, mas não se vestem da mesma maneira, dadas suas condições econômicas diferentes, e o rico acredita que o pobre não tenha a necessidade de se vestir com uma calça da mesma marca que a sua, ou frequentar os lugares que ele frequenta, pois suas necessidades são

diferentes. Assim, os bens mais necessários, os incompressíveis, são também uma forma de exclusão. E a literatura, por estar neste pacote de bens incompressíveis, também se torna um elemento excludente.

Para Candido,

Certos bens são obviamente incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas. Mas a fronteira entre ambos é muitas vezes difícil de fixar, mesmo quando pensamos no que são considerados indispensáveis. O primeiro litro de arroz de uma saca é menos importante do que o último, e sabemos que com base em coisas como esta se elaborou em Economia Política a teoria da “*utilidade marginal*”, segundo a qual o valor de uma coisa depende em grande parte da necessidade relativa que temos dela. O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra (1995, p.173 – grifo do autor).

Como reforça a fala do autor, vários são os elementos que diferenciam as necessidades de cada classe ou camada social. As necessidades que uma camada tem não são necessariamente as mesmas que outra tem. E nesse ínterim podemos dizer que até mesmo a educação pode ser um elemento de exclusão social, pois, geralmente, o grau de intelectualidade de uma pessoa é medida pela quantidade de títulos que ela tem. Com a literatura não é diferente, pois ela muitas vezes é tomada como medida de o quão culta uma pessoa é. É certo que não há uma literatura escrita excepcionalmente para ricos ou para pobres, e se houvesse seria fadada ao fracasso, mas o que temos visto é que as camadas sociais mais abastadas continuam com o poder, inclusive, da literatura. Porém, devemos sempre reforçar que não existe uma literatura para cada grupo social, o que existe é a boa literatura, aquela a qual todos têm direito, mas nem sempre podem usufruir.

Portanto, pelo que vimos até aqui, a literatura faz parte da vida humana e por isso ela é necessária. Quando uma pessoa lê um texto literário, seja um pequeno poema, uma crônica ou um romance, ela se transforma, passa a enxergar o mundo de forma diferente, com mais criticidade e autonomia.

Em outras palavras, podemos afirmar que a literatura é a representação do homem, é aquilo que o descreve. É da natureza humana indagar, e na literatura ele pode encontrar respostas que talvez a ciência ainda não tenha dado. É por isso que a literatura fascina tanto. Nela podemos sair do mundo real sem deixar de ter conexões com ele. Podemos viajar por ilhas perdidas, viver em terras excêntricas, participar de grandes navegações, enfim, a literatura é a terra do pode tudo.

Dentre as formas literárias há uma que há séculos encanta plateias ao redor do mundo todo: o gênero dramático. Diferentemente dos outros gêneros literários, como a poesia e o romance, o texto dramático é escrito para a representação, ou seja, para ser representado por um grupo de atores durante certo período e em certo estabelecimento e, geralmente, trabalha com temas que envolvem diretamente os acontecimentos humanos, sejam acontecimentos do dia a dia ou aqueles mais complexos, que tratam da natureza humana. Quando o texto escrito, o texto dramático, atinge o nível de representação em palco ele passa a ser chamado de teatro, e deixa ainda mais clara sua natureza humana, pois o leitor se torna espectador. É apaixonante porque o público pode ver o personagem e não apenas imaginar, como na leitura de uma poesia se imagina o eu lírico ou o personagem principal na leitura de um romance. Não estamos dizendo com isso que o teatro seja melhor ou mais rico culturalmente que o outros dois, mas sim que ele é diferente. Nele, podemos ver, ouvir e sentir aquilo que ocorre acima do palco. Podemos sentir com intensidade a morte de Rei Lear, na obra homônima do inglês William Shakespeare. Assim como podemos nos deliciar com as peraltices de João Grilo e Chicó em *O auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, entre muitos outros exemplos que tomariam páginas e páginas deste trabalho.

Devemos atentar, contudo, para o fato de que a história do homem com o teatro não é tão recente como as aclamadas obras do dramaturgo inglês. Na verdade, acredita-se que o primeiro gérmen do teatro tenha nascido ainda na pré-história, antes mesmo de desenvolvimento da linguagem.

Em um período em que tudo era difícil, não é complicado imaginar como os grupos que viviam naquele tempo sofriam pela falta de itens básicos, como a caça, o calor, o fogo e a chuva. Mas quando um desses elementos faltava, muitas perguntas surgiam: por que a chuva sumiu? Por que a caça é tão pouca agora? E assim por diante. Bem, hoje em dia, com um sem fim tecnológico que nos rodeia, perguntas assim parecem primárias, senão tolas, mas naquele período, onde tudo era, como já dissemos, difícil demais, elas mais pareciam mistérios. Então, não se sabe exatamente como, mas os homens daquelas tribos tiveram a ideia de imitar. De imitar a chuva acreditando que assim ela voltaria. De imitar a própria caça acreditando que assim ela aumentaria. Enfim, surgiram as várias formas de imitação que muitas vezes era acoplada ao uso de algum instrumento rústico como um tambor, e eram acompanhadas de danças. Nasceram assim os rituais.

Barbara Heliodora disserta a esse respeito destacando como eram, ou se imagina que eram, pois não havia escrita naquele tempo para que se pudesse documentar fatos, os rituais.

Pensem na pré-história, por exemplo, enquanto o homem ainda estava aprendendo a falar, será que podem imaginar o quanto a chuva, naquelas condições difíceis em que os pequenos grupos viviam, era necessária? Mas de vez em quando, sem que ninguém soubesse por quê, chegava uma época de seca. Alguém, na tribo teve um dia a ideia de imitar a chuva, e então todos faziam uma dança, ou o que fosse, imitando a chuva para ver se assim ela chegava. O mesmo podia ser feito com a caça: alguém se fantasiava de caça, se cobria com a pele de um animal, e outro fazia os gestos do caçador, e todos ficavam esperando que com isso aparecesse mais caça e, portanto, mais comida (HELIODORA, 2008, p.9)

Bem é verdade que o costume dos rituais se perpetuaria por muito tempo dentro das tribos pré-históricas. É fácil imaginar que aquilo que está dando certo seja mantido.

Nas vezes em que esses rituais eram desenvolvidos e surtiam o efeito esperado pela tribo eles eram repetidos. Contudo nem sempre as coisas saiam como esperado. A dança da chuva não trazia a chuva e a dança da caça tampouco trazia mais caça. Este foi um ponto determinante também para outra descoberta pré-histórica: a crença em seres superiores.

Uma etapa crucial de todo esse desenvolvimento foi quando a tribo constatou que nem sempre as suas danças traziam o resultado pedido, e começou a crer que existia algum poder, alguma força, desconhecido para ela, que controlava as forças da natureza; assim foram sendo criados os ídolos (IDEM).

Com o surgimento dos ídolos, os rituais mudaram um pouco seu foco e suas características. Agora, as tribos tinham uma figura em quem acreditar. Em um primeiro momento, acreditavam que os ídolos estavam nos elementos da natureza, como uma árvore antiga, uma montanha ou um animal considerado sagrado. Logo depois surgiram ídolos mais próximos da figura humana, os deuses.

Isso não mudava, porém, nem a finalidade nem a forma como os rituais eram desenvolvidos. A finalidade continuava sendo a manutenção ou a volta de elementos básicos à sobrevivência como a chuva e a caça, e a forma como os rituais eram desenvolvidos ainda era basicamente pautado na imitação, mas agora, ao invés de imitar a chuva ou a caça eles imitavam a entidade escolhida pela tribo para se seguir.

Essas formas de imitação, que chamamos de rituais, foram o primeiro contato do homem com a encenação, o que nos possibilita dizer que esse tenha sido também, ainda que inconscientemente, o primeiro contato do homem com o teatro.

Em nossos dias, os rituais estão em toda parte e é bastante fácil percebê-los. O desfile em comemoração da Independência de nosso país acontece todos os anos em praticamente todas as cidades brasileiras e geralmente seguem o mesmo padrão, o que configura uma espécie de ritual. Assim o é com as folias de reis, com as missas, entre outros muitos exemplos.

Porém, como podemos traçar uma ligação entre os rituais antigos, da pré-história, e mesmo os de agora, ao teatro tal como o conhecemos hoje? Ora, a resposta é quase elementar. Os rituais são constituídos da imitação e da continuidade dessa imitação com alguma finalidade. E o teatro, por sua vez, não se mostra tão diferente, pois é uma arte pautada também na imitação e que busca laborar, sobretudo, os comportamentos humanos.

Ao traçar essa breve relação entre os rituais antigos e o teatro, não estamos afirmando que o teatro tenha nascido a partir da criação dos rituais mas sim que os rituais são uma importante fonte de descoberta do homem no tocante ao poder exercido pela imitação, e isso sim desembocará no nascimento do teatro mais tarde na Grécia Antiga durante os festivais dionísicos, como veremos a seguir.

1.1.1 Teatro x Drama: uma questão de terminologia

O que é teatro? A começar pelo mais básico, sabemos que teatro é a arte da representação, e é nele que o ser humano representa e é representado, pois à essa arte é conferido o poder de se trabalhar com o comportamento humano, com aquilo que é relativo à natureza humana. Mas teatro pode ser também um lugar, um espaço físico. Assim, a palavra teatro abrange ao menos duas acepções fundamentais: o imóvel em que se realizam espetáculos e uma arte específica, transmitida ao público por intermédio do ator (MAGALDI, 1986. p. 7).

Por isso, quando dizemos que vamos ao teatro certamente estamos falando sobre o espaço físico, o edifício que por suas características recebe esse nome. E se por outro lado dizemos que vamos assistir a uma peça de teatro queremos dizer com isso que veremos um espetáculo.

No teatro, edifício, atualmente muitas formas de espetáculos são apresentadas ao público. Há os musicais, festivais de dança, apresentações de ópera, etc., e há edifícios, principalmente nas regiões menos povoadas do interior do Brasil, que são utilizados até mesmo como salas de cinema. Notamos então que há uma imensa versatilidade para o uso do teatro enquanto espaço físico. O mesmo não passa com o teatro enquanto

representação artística, pois este é sumariamente formado de três elementos básicos e indispensáveis: o texto, o ator e o público.

Não há teatro sem ator. Ele é o responsável por exprimir todo o sentimentalismo de um texto e transmiti-lo com fidelidade ao espectador. Não há teatro sem um texto base, o chamado texto dramático. É ele quem dita tanto o enredo como cada uma das ações dramáticas a serem reproduzidas pelo ator. E por fim, não há teatro sem um público, e isso é elementar, pois toda a produção da arte chamada teatro é feita para um público.

Neste tocante, Sábato Magaldi (1986), aponta que

No teatro dramático ou declamado, (...), são essenciais três elementos: o ator, o texto e o público. O fenômeno teatral não se processa sem a conjugação dessa tríade. É preciso que um ator interprete um texto para o público, ou, se se quiser alterar a ordem em função da raiz etimológica, o teatro existe quando o público vê e ouve o ator interpretar um texto (p.8)

Portanto, enquanto o teatro como espaço físico pode ser utilizado com diversos fins, inclusive aqueles que não estejam diretamente ligados ao espetáculo teatral, a arte teatral é formada por uma tríade essencial e indissociável e que, uma vez constituída, pode acontecer em qualquer lugar.

Para finalizar essa questão do conceito de teatro tal como ele é conhecido hoje, podemos então dizer que o teatro é, de um lado, uma atividade, uma forma de arte, na qual as pessoas representam um acontecimento vivido por um personagem, e, de outro, o lugar onde essa atividade acontece (HELIODORA, 2008, p.7)

No tocante à etimologia da palavra teatro, é necessário que voltemos a alguns séculos atrás, mais precisamente no século VI a. C., na Grécia antiga, região apontada pela grande maioria dos teóricos literários como berço do teatro.

A etimologia grega da palavra teatro não tem muito a ver com o sentido que ela recebe em nosso tempo. Teatro, naquele período, podia ser entendido como um lugar de onde se pode ver alguma apresentação, uma espécie de miradouro. Assim, o teatro grego não era um edifício autônomo, próprio para a representação teatral, pois este recebia o nome de *odeion*. Era um tipo de construção em que se utilizava as encostas de montanhas para se fazer as arquibancadas onde o público ficaria e, anteposta a ela estava a orquestra onde eram produzidas as representações.

Para entender melhor a esse respeito recorreremos novamente a Magaldi (1986), para quem

A etimologia grega de *teatro* dá ao vocábulo o sentido de miradouro, lugar de onde se vê. O edifício autônomo, de fins idênticos àquele que se chama hoje

teatro, se denominava *odeion*, auditório. Na terminologia dos logradouros cênicos da Grécia, *teatron* correspondia à plateia, anteposta à *orquestra* e envolvendo-a como três lados de um trapézio ou semicírculo (p.7).

Logo, podemos imaginar que na antiga Grécia nós tínhamos o *teatro*, que correspondia ao miradouro, ao lugar construído nas encostas das montanhas e que aloca o público que assistiria o espetáculo, o *teatron*, que era a própria plateia, e, por fim, a orquestra, que estava anteposta à plateia e onde era produzido o espetáculo. A esse tempo, as apresentações aconteciam quase sempre nas proximidades de templos que homenageavam deuses gregos, entre os quais está Dionísio, considerado o deus das festas, do vinho e do teatro. Somente mais tarde, e depois de uma série de modificações, é que o teatro ganhou um espaço próprio, autônomo, que ficaria conhecido então como *odeion*.

Com efeito, ao falarmos de teatro devemos recorrer a outra palavra intimamente ligada a essa arte: drama. A palavra drama pode, assim como a palavra teatro, ou tragédia, alcançar uma vasta gama de sentidos dentro de um contexto de linguagem. Em tempos modernos a palavra drama tem alcançado conceito muito diferente daquele que ela realmente indica em sua terminologia, por exemplo, na maioria das vezes que a usamos queremos falar sobre algo que está ligado a sentimentos, a formas de se expressar com certa dose de exagero sentimental. Para Tufano (2012)

Em nossos dias, a palavra *drama* é usada comumente para designar uma situação comovente, que envolve sofrimento ou aflição. Dizemos, por exemplo, “o drama das crianças abandonadas”, “o drama dos sem-terra”, “o drama das vítimas das guerras”, etc. (p.54).

Destarte, em nossos dias a palavra drama é plurissignificativa, sendo usada em diversos contextos e com finalidades diferentes, mas ela é geralmente ligada a sentimentos, como os citados na fala de Tufano (2012), sofrimento, aflição, etc. Podemos utilizá-la também para dizer que alguém está mostrando um sofrimento que não é verdadeiro. Basta dizermos que alguém “está fazendo drama”.

Contudo, ao tratarmos de teatro, a palavra drama significa, a priori, a ação que ocorre no palco de um teatro, ou seja, tratamos como drama a própria ação dos atores travestidos em suas personagens e dando vida a elas. No que tange à terminologia da palavra

Drama, em grego, significa “ação”. Ao gênero dramático pertencem os textos, em poesia ou prosa, feitos para serem representados. Isso significa que entre autor e público desempenha papel fundamental todo o elenco que participa da encenação (NICOLA, 2003, p. 36)

Então, de maneira mais resumida, enquanto a palavra teatro está ligada ao processo de formação do espetáculo (edifício, arte, público, etc.), a palavra drama está ligada diretamente à ação praticada pelos atores durante uma encenação.

1.1.2 Texto dramático ou teatro?

Uma vez definidos os conceitos de teatro e de drama, outro aspecto parece ser merecedor de destaque: a diferenciação entre texto dramático e teatro.

Parece-nos bastante claro que a palavra teatro carrega consigo pelo menos duas acepções plausíveis, sendo uma ligada ao edifício onde o espetáculo teatral acontece, bem como ao próprio espetáculo, a arte. Assim como a palavra drama está ligada à ação praticada pelos atores durante a encenação de uma peça teatral. Mas, o que seria um texto dramático? E como ele pode influenciar na aceitação de uma peça pelo público, parte mais importante do espetáculo?

Podemos entender o texto dramático de maneira mais simplória como todo aquele tipo de texto que é escrito para ser representado, ou seja, o texto dramático é o texto que serve como base para que o ator aja em um palco passando para o público a história contada por esse texto. Por isso não é de se estranhar que muitos teóricos tratem o texto dramático como, senão principal, peça elementar da arte teatral. O ator só encena porque há uma história a ser contada. Sem obra dramática não há teatro. A existência de uma peça marca o início da preparação do espetáculo (MAGALDI, 1986, p. 15).

Em nossos dias não é raro ver que bons textos dramáticos ficam esquecidos em bibliotecas ou então são lidas como um romance ou um livro de poesias. Não queremos afirmar com isso que a leitura de um texto dramático como texto literário seja ruim, pelo contrário, acreditamos que um texto merece ser lido e explorado em todas as suas esferas, seja ele dramático ou não. O que estamos fazendo aqui serve apenas como ponto de elucidação. Uma vez que não existe o espetáculo teatral sem o texto dramático, este tampouco existe sem a representação no palco. Um texto dramático só pode ser reconhecido como tal quando representado.

Porém, o texto dramático não deixa de ser um texto, e aí está a diferença entre ele e o teatro. Enquanto aquele é a história a ser contada, este é a ação em seu acontecimento.

Há autores, e essa não é uma exclusividade de nosso tempo, que afirmam que fizeram um texto literário, um texto que mesmo que não caia nas graças do público

possa parecer interessante aos olhos do leitor, que trabalha muito mais com a imaginação, evitando assim as más interpretações no palco. E isso nos parece muito válido, e valioso. Ainda que o texto dramático não atinja seu principal objetivo, ser representado, ele alcança, pelo menos, o status de arte e, como dizia PRADO (1999), “(...) a obra de arte, quando não atinge o seu mais elevado objetivo, certamente estético, permanece de qualquer forma como documento de época” (p. 14). Não obstante, o dramaturgo, que é o primeiro diretor de uma peça teatral, já quando escreve seu texto o imagina sendo representado. Isto implica em dizer que o texto que foi escrito com a finalidade de ser representado nunca pode ser visto apenas como um texto literário, caso contrário ele está fadado ao fracasso. É certo que más interpretações acontecerão, mas o texto sem ela não. Não há boa literatura em um texto dramático que não é representado, até mesmo porque ele perde sua essência.

Como já dissemos anteriormente, as partes do espetáculo teatral são indissociáveis. Um não sobrevive sem o outro, e com o texto dramático, parte elementar da tríade teatral, não é diferente. Por mais que ele passe anos e anos em uma biblioteca ou escondido na gaveta de algum grupo teatral, no fundo ele enseja ser representado. Se existe uma boa peça existe bom teatro, e um não pode ser o contrário do outro. Magaldi (1986) aponta que

Aqueles que não têm vocação legítima do teatro hipertrofiam o significado do texto como literatura. O espetáculo seria a boa ou a má execução de uma obra completa em si mesma, determinante único da categoria artística do teatro. (...). Não se recordam exemplos de peças que sejam boa literatura e mau teatro. Embora o juízo possa parecer demasiado severo, os textos de teatro que não se definem como teatrais acabam também por enriquecer o rol da má literatura (p.16)

Está claro que Magaldi trata de fazer uma dura crítica àqueles autores que tecem um texto, às vezes, de baixa qualidade e depois jogam todo o peso do insucesso na má representação. Contudo, essa má representação pode ser apenas reflexo da má utilização estética e temática do texto escrito.

Em nossos dias, podemos observar uma enorme propagação das peças de William Shakespeare sendo vendidos em todo o território nacional em forma de texto literário. E não o deixa de ser. Pensamos até ser muito melhor ver estas obras sendo vendidas como apenas textos literários, lidas com as mesmas finalidades de um romance ou de uma poesia, que não os ver. Seria triste demais não conhecer essas verdadeiras obras de arte. E até nos parece também plausível a maior divulgação destes textos como texto literário, visto que, no Brasil, a arte teatral ainda é uma incógnita, e muitas vezes

está locado nos grandes centros, como Rio de Janeiro e São Paulo. Por outro lado, não podemos deixar de pensar em o quão enriquecedor seria ver essas peças representadas em cada canto do país, em sua essência, tal como elas foram escritas e representadas no século XVI. E, não dizemos somente das obras do inglês, mas só as tomamos como exemplo, assim como poderíamos ter pensado em várias obras autenticamente nacionais e de igual valor, como *O pagador de promessas*, de Dias Gomes, ou *o Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, desenhos carinhosos de nossa mais íntima realidade.

Parece que esse desejo de ver as grandes obras de arte teatral sendo representadas nos dias atuais e alcançando um público cada vez maior esteja um pouco distante da realidade. Ainda mais depois da chegada dos musicais e, em nosso caso, particularmente, da popularização do futebol como principal espetáculo nacional. Contudo, não se pode abandonar ao vento o que ainda nos sobra dessa arte.

1.1.3 A gênese do teatro Greco Romano

A verdade é que não se sabe com precisão onde e quando o teatro teria nascido. Assim, muitas são as possibilidades de explicação sobre o surgimento dessa arte. Uma dessas explicações gira em torno das *paixões*, um tipo de peça para ser encenada, assim como o teatro, e que laborava acerca dos problemas do homem e os mistérios que envolvem sua existência, e que há muitos séculos já fazia parte de algumas civilizações. A mais antiga paixão a respeito da qual se tem boas informações é a de Osíris, apresentada no Egito pela primeira vez por volta de 2600 a. C. (HELIODORA, 2008, p. 11). Portanto, há quase três mil anos antes do nascimento de Cristo já havia encenações muito próximas do que se pode chamar de teatro. Contudo, a grande maioria dos estudos acerca do teatro aponta a antiga Grécia como berço dessa arte, e, portanto, é nessa linha que dirigiremos nosso trabalho.

Ainda no século VI a.C., a Grécia passava por intensas transformações culturais. Cada tema era objeto para uma comemoração, e por isso seus deuses, cada vez mais difundidos entre o povo eram cada vez mais festejados. Era o que ocorria com os festivais em homenagem ao deus do vinho e das festas, Dionísio, que chegavam a acontecer até quatro vezes por ano. Entre as festividades dionísticas, a *Dionísia Maior* e a *Lenéia* são as que chamavam mais a atenção, tanto por sua grandiosidade como por sua riqueza cultural. É ligado a elas, inclusive, o nascimento dos dois principais gêneros dramáticos: a tragédia e a comédia.

Dioniso era comemorado em Atenas por pelo menos quatro festivais anuais, mas os que nos interessam são o da Dionísia Maior e o da Lenéia; porque a tragédia apareceu no primeiro, e é possível que a comédia tenha aparecido nesse último, que acontecia na primavera (HELIODORA, 2008, p. 15)

Esses festivais chegavam a durar até uma semana inteira, com apresentações que aconteciam durante o dia todo e chamavam a atenção de um numeroso público. No festival da Dionísia Maior, considerado o de maior duração e também o que concentrava os principais nomes das artes gregas, eram apresentados os *ditirambos*, hinos em louvor a Dioniso e cantados por um coro de cem homens liderados por uma figura nomeada de *corifeu*. Nestes hinos, sempre cantados por uma orquestra, geralmente havia frases como “Dioniso é o maior”, ou “Dioniso fez...”, ou outras neste mesmo sentido, mas sempre homenageando e engrandecendo o deus do vinho. Mas um dia, não se sabe por qual razão, o corifeu, ao invés de dizer “Dioniso fez...” disse “eu fiz...”, se passando assim pelo próprio deus. Novamente recorremos a HELIODORA (2008) para esclarecer essa fala, pois em seu ponto de vista

Como no teatro cada personagem fala em sua própria pessoa, dizem que Thespis, um famoso corifeu, certo dia se vestiu como Dioniso e, em vez de dizer “Dioniso fez...” passou a dizer “Eu fiz...”, transformando-se assim no primeiro *ator* (ator = o que age) e passando a dialogar com o novo corifeu que o substituiu como novo líder do coro (p.16).

Imaginemos a surpresa do público ao ouvir essa afirmação. Era de se esperar um caos total na plateia, pois o próprio deus estava ali, dialogando com eles. Contudo, Thespis havia sido demasiado inteligente ao vestir-se de forma que se parecesse com Dioniso e falando sempre em primeira pessoa, empregando o discurso direto, o discurso do próprio deus.

Com a criação desse primeiro ator, que dialogava solitariamente com o corifeu, novas necessidades foram aparecendo para a construção de uma arte cada vez mais elaborada, e com o surgimento de autores dramáticos as peças teatrais passaram a ser pensadas como obra de arte em si, assim Ésquilo, o primeiro autor trágico de que ainda existem peças, deu um grande passo à frente, pois é o responsável pelo aparecimento do segundo ator (IDEM, p.23) e Sófocles, criou o terceiro ator (IDEM).

Parece simples uma peça que conte com apenas três atores, contudo, não podemos nos deixar enganar, pois agora, uma vasta gama de personagens poderia ser criada e representada por estes três atores, que podiam estar no palco ao mesmo tempo ou se revezar de acordo com o que o texto pedia. Podemos considerar isso como um avanço, um grande passo para a elaboração mais complexa da arte teatral. Essas novas necessidades estéticas trouxeram consigo necessidades físicas, e o edifício onde

aconteciam as apresentações passaram a ter uma outra estrutura, com uma frente imponente que imitava os templos dos deuses gregos, principalmente o de Dioniso, e com saídas laterais ao palco e portas ao fundo que possibilitavam a entrada e a saída dos personagens sem que o público percebesse as modificações, dando às ações uma maior veracidade.

Mais tarde, com o domínio romano sobre a Grécia, pensou-se que tudo o que havia sido alcançado até então seria destruído, desde o modelo político às artes, entre as quais estava o teatro. Mas os romanos quebraram essa expectativa mantendo muito da cultura grega, fazendo, como se é de esperar, modificações que julgavam pertinentes. Os nomes dos deuses, por exemplo, foram substituídos por nomes romanos, mas consistiam nas mesmas figuras, ou seja, eram os mesmos deuses, mas com nomes diferentes.

Como sabemos, nesse período, Roma ainda não vivia sua era cristã, e o fato de os gregos terem, ou acreditarem em seus próprios deuses, fez com que os romanos os imitassem, trazendo para si esse ideal divino.

Com efeito, os romanos não eram um povo voltado para as artes. Eram geralmente agricultores, pessoas que viviam no campo e subsistiam de seu trabalho, portanto, o teatro não existia ali, até que

Por volta de 250 a.C., um romano esperto resolveu mostrar teatro aos romanos e montou, em um palco improvisado, uma tragédia e uma comédia, a que ele assistira na Magna Grécia e que traduzira para o latim. Só assim, e bem aos poucos, o teatro começou a fazer parte da vida de Roma (HELIODORA, 2008, p. 25).

A existência de um teatro propriamente dito no Império Romano surgiu de forma paulatina e cuidadosa, até que mais ou menos no ano 55 a. C., foi construído o primeiro teatro permanente, de pedra, em Roma (IDEM, p.26), e escondido, pois o governo central não gostava que as pessoas pensassem, e esse é exatamente um dos papéis do teatro.

Entre os principais autores do teatro romano, podemos destacar, principalmente, os comediógrafos Plauto e Terêncio, que viveram, respectivamente nos séculos II e I a. C., (IDEM) e Sêneca, considerado o único autor importante do primeiro século da era cristã em Roma e cujas peças possivelmente nem foram montadas.

Uma diferença básica que podemos destacar entre o teatro grego e o teatro romano está em seus temas. Na Grécia, o tema religioso, e mais tarde político, estava longe das peças romanas, que quase sempre eram voltadas para temas de batalhas

repletas de violência, e nas quais escravos eram utilizados como personagens e muitas vezes mortos, de verdade, no final da peça.

Essas peças eram realmente sangrentas e, o pior, ao que tudo indica, o público adorava. Contudo, a Igreja Católica se estabelecera de vez no Império, e as invasões bárbaras deram início à decadência de toda a grandeza que o Império Romano havia sido, e mudanças radicais começaram a acontecer, como podemos observar na afirmação abaixo.

Por outro lado, a Igreja Católica que já se espalhara por todo o Império e, com as invasões, se tornara a instituição mais organizada de todo o Ocidente, ficava chocada com o escândalo que eram os espetáculos de teatro da época, e no século VII excomungou não só todos os atores mas também suas famílias.

Muito tempo iria se passar até aparecer teatro de novo (HELIODORA, 2008, p. 29)

Assim, as apresentações teatrais foram proibidas em todo o território romano pela Igreja Católica, pois esta acreditava que assim poderia por fim aos escândalos de violência praticados nos palcos e que levava uma multidão para assistir a sangrentas encenações que mais pareciam a execução de penas de morte.

Um tanto contraditório e até mesmo cômico, é o fato de que a mesma Igreja Católica que abominara o teatro no século VII, poucos séculos depois, muda de ideia e passa a ser ela mesma a responsável pela volta teatro. A perda de um número significativo de fiéis sempre foi uma das maiores preocupações da Igreja Católica, e como no século X boa parte da população era ainda analfabeta e as missas rezadas em latim, a Igreja viu no teatro uma forma de reaproximar o povo da religião cristã. Foi assim que o teatro renasceu dentro das instalações da Igreja, mas, diferentemente daquilo que ocorria na Grécia Antiga, com temas ligados a Dioniso ou a outros deuses considerados pagãos pela Igreja Católica, ou também dos temas violentos encenados em Roma, as peças representadas no interior das igrejas católicas estavam sempre ligadas a santos e aos deuses cristãos, como Javé e Jesus Cristo.

1.1.4 O teatro na Europa

Depois de um longo período sem o aparecimento de peças com certa relevância, período que dura mais ou menos três séculos (século XVII ao século X), a mesma igreja que havia interrompido a evolução teatral o traz de volta ao cenário. Por mais que isso pareça contraditório é fácil entender as razões da igreja. Era a idade média que aparecia com toda a força, países ainda não estavam demarcados de forma absoluta como nação,

e, além de tudo isso, a grande maioria da população era analfabeta. Então surge a pergunta: como cristianizar um povo, quase sempre formado pela mistura de nativos e bárbaros, analfabeto e, portanto, incapaz de ler a bíblia? Foi aí que o teatro reapareceu na Europa, como forma de catequisar, ensinar o evangelho cristão àqueles que viviam naquelas comunidades.

Em um primeiro momento foram encenadas pequenas peças relativas à ressurreição de Jesus. Vale lembrar que os monges tinham a responsabilidade de representar os papéis, até mesmo os femininos, como os das três Marias que vão procurar Jesus em seu sepulcro e receber de um anjo a notícia da ressurreição. Com certo sucesso em seu intuito evangelizador, a igreja continuou desenvolvendo outras peças ligadas a textos bíblicos, como a criação do mundo ou o juízo final, ou qualquer outra história bíblica. O que interessava aqui era a aquisição de fiéis, cada vez em número maior.

Isso denota que tanto na era grega como na Idade Média ou na era moderna, o teatro tem uma coisa em comum: sempre se inicia com fim religioso, mas ao desenvolver-se deixa para trás a religião e toma como principal tema os comportamentos humanos.

No caso do teatro europeu, dois fatores forma essenciais para eu em todo o continente o teatro saísse de dentro das igrejas: a) os templos católicos já não comportavam mais o número de espectadores que crescia cada vez mais; b) as peças começaram a sofrer pequenas alterações, como personagens, falas, etc., que não tinham a ver com a liturgia, o que provocou nos mais ortodoxos do clero o medo e que essas peças alcançassem uma importância maior que a missa propriamente dita. No que diz respeito ao crescimento no número de espectadores podemos resumir que a Igreja Católica tinha a finalidade única de catequisar por meio de uma história bíblica e

Para poder contar melhor a história, pequenos “cenários” eram improvisados em pontos diversos da igreja, até que o sucesso das dramatizações foi tanto que elas tiveram de sair de dentro da igreja, passando a ser apresentadas em praças, que comportavam um público muito mais numeroso (HELIODORA, 2008, p. 35).

Ao sair da igreja, o teatro se desenvolveu de diferentes maneiras em diversas regiões da Europa. Na península itálica, por exemplo, que era formada por ducados e condados e não tinha ainda uma unificação, nem territorial nem linguística, pois cada região tinha seu próprio dialeto, nasce a *Comédia del'arte*, um grupo de atores, autores, poetas, e etc., que apresentavam peças quase sem o uso de palavra verbal,

tomando como método gestos e a mímica, o que possibilitava que eles fossem entendidos e se apresentassem em várias partes da península.

Nesse grupo havia personagens fixos, ou seja, personagens que eram repetidos quanto a seu nome e suas características em diferentes montagens e peças. Entre eles estão o Pantaleão, velho que era geralmente enganado, e o doutor que dizia tolices. As características dessas duas personagens, por mais que a história e o contexto fossem diferentes, se mantiveriam em todas as histórias. É importante elencar que os personagens eram fixos, mas os atores não, assim, enquanto uma peça era montada a um lado da península outra ocorria ao mesmo tempo com as mesmas personagens representadas por atores diferentes que inseriam em sua apresentação as particularidades de cada região onde se apresentavam.

O surgimento da *Commédia del'arte* terá então participação direta na criação de uma estética, com forma e regras a serem seguidas e que sustentarão o nascimento, mais tarde, do Renascimento e do Classicismo, que seriam seguidos em praticamente toda a Europa.

Com o desenvolvimento do teatro na península italiana e com o progresso dos temas, nasce um novo modelo de edifício para as apresentações, um modelo diferente daquele grego em que as arquibancadas eram feitas em formato de semicírculo. Agora, o que ficaria conhecido como palco italiano tinha as arquibancadas em frente ao palco central, e houve várias mudanças em relação ao cenário, aos efeitos de som e luz, entre outros elementos.

Na França e na Espanha, o teatro ficou primeiramente a cargo das chamadas *irmandades*, que a exemplo de outros lugares da Europa, trabalhavam com temas bíblicos. As peças eram apresentadas nos pátios do fundo dessas irmandades, em que ficaram conhecidos como *corrales*, traduzido por “curral” em português. Quanto aos *corrales*

A forma era de um grande retângulo, tendo na extremidade defronte à porta de entrada um tablado de um metro de altura. No resto do espaço havia alguns bancos para a plateia se sentar. No fundo da plateia havia um jirau com um recinto fechado, onde deviam sentar-se as senhoras das classes mais altas (HELIODORA, 2008, p. 48-49)

Mais tarde, com a iniciativa de profissionais de outras áreas, como ferreiros, relojoeiros sapateiros, artesãos, etc., em se profissionalizar como atores o teatro sai das mãos dessas irmandades e ganha novos enredos, afastando-se, assim, da religião. Mas

foi no século XVII que a Espanha conheceu seu melhor momento no teatro com as comédias. Contudo, é importante dizer que para os espanhóis daquele período, comédia significava apenas uma peça em três atos (IDEM, p. 49). Entre os gêneros mais importantes estavam a *Comedia de capa y espada* que tinham enredos ligados sempre às classes mais altas da burguesia, a *Comedia divina*, que se passavam em um mundo cristão, mas eram diferentes das peças religiosas, além das comédias *vilanesca*, *de intriga*, *novelesca*, *pundonor* e *teológica*, cada qual com suas características temáticas e de enredo particulares. Foi nesse contexto também que surgem os três principais nomes do teatro espanhol: Lope de Vega, Tirso de Molina e, Pedro Calderón de la Barca.

Lope de Vega, talvez tenha sido o maior e mais crítico dos dramaturgos espanhóis, dada sua pegada agressiva contra a nobreza e as classes dominantes. Pedro Calderón seguia á risca as regras impostas pelo classicismo e pela igreja, o que ainda hoje traz à discussão a dúvida quanto à escolha do autor. Seguiria ele essas regras por ser fiel ao Classicismo e à igreja ou esta seria uma forma de crítica?

Quanto à França, podemos dizer que este foi o berço de um dos maiores dramaturgos de todos os tempos: Molière. Sua rica história literária, aliás, se mistura a sua não menos interessante vida pessoal, a começar pelo nome, que na verdade era Jean-Marie Poquelin, e que foi mudado para Molière depois de uma prisão.

Molière chamou a atenção até mesmo do rei Luís XIV, quem o defendeu várias vezes ante a fúria da igreja contra as suas peças. Defendeu até depois de sua morte, pois na França daquele período um dramaturgo não poderia ser enterrado em um cemitério oficial, que era considerado campo santo e, por isso, não aceitaria o corpo de um dramaturgo, e o rei garantiu que ele fosse enterrado em um cemitério oficial, apesar de hoje em dia não se saber onde está o local exato em que o autor foi enterrado.

Quase que ao mesmo tempo que em Espanha e França, surge na Inglaterra o chamado *Teatro Elizabetano*. O país passava por importantes mudanças econômicas e políticas e, conseqüentemente, culturais. O público já não aceitava mais o modelo antigo de teatro classificado como “versos pobres” praticado até então. Surgem a partir daí novos autores como novos temas, temas que chamavam a atenção do público e os prendia à história contada.

O que é chamado de “teatro elisabetano” aparece o final de 1587 e início de 1588, com a espetacular esteia de duas peças diferentes de tudo o que havia tido antes: *Tamerlão*, de Christopher Marlowe, e *A tragédia espanhola*, de Thomas Kyd. O público ficou deslumbrado, e esperou ansiosamente por novas obras de igual beleza (HELIODORA, 2008, p. 60).

O público esperou e as obras vieram, mas dessa vez assinadas por aquele que é considerado o maior nome da dramaturgia inglesa, senão mundial, William Shakespeare.

William Shakespeare é, digamos assim, a real personificação do que foi o teatro elisabetano. Suas obras dramáticas contavam com os mais diferentes temas, mas que sempre tocavam no fundo da alma humana, até mesmo porque a alma humana e o próprio ser humano eram seus temas favoritos. Com personagens fortes e de cunho psicológico ultrapassavam todas as expectativas do público da época. É o caso de *Hamlet*, o príncipe da Dinamarca, que não descansa até se vingar do tio, mesmo sem ter a certeza de que este havia matado seu pai ou até mesmo sabendo que sua morte seria certa. Ou o ciúme de Otelo, o mouro de Veneza, que o leva a atar a sua amada Desdêmona, mesmo sem provas da traição e depois o leva também ao suicídio. Ou ainda à incansável luta religiosa entre o cristão Antônio e o judeu Shylock, que por sua ira e desejo de vingança acaba pobre e obrigado a converter-se ao cristianismo. Vingança, ciúme, religião, todos estes são temas humanos, e por isso muito bem usados por Shakespeare em toda sua plenitude e possibilidades.

Bem, enquanto na Europa o teatro estava em um avançado plano de desenvolvimento artístico, tanto na forma, na estrutura, dos textos e dos palcos, e grandes nomes ascendiam para a universalização dessa arte, no Brasil ele ainda engatinhava, e mais uma vez à sombra da religião.

1.1.5 O Teatro no Brasil

“O teatro brasileiro nasceu à sombra da religião Católica”. Esta frase, dita por Décio de Almeida Prado, em sua obra *História Concisa do Teatro Brasileiro*, explicita bem como o teatro nasceu em nosso país. Aliás, não só o teatro, mas também nossa história, desde o achamento até aqui, tem muito dos traços católicos trazidos pelos jesuítas. Isso pode ser notado claramente em pelo menos dois trechos da *Carta a El-Rei D. Manuel sobre o Achamento do Brasil*, escrita por Pero Vaz de Caminha logo do achamento das terras que viriam a se chamar posteriormente Brasil.

O primeiro trecho faz menção à primeira missa acontecida no Brasil em 26 de abril de 1500, cinco dias apenas da chegada das naus portuguesas, o que denota toda a devoção do povo português daquele momento para com a religião cristã.

Ao domingo de Pascoela (26 de Abril), pela manhã, determinou o capitão de ir ouvir missa e pregação naquele ilhéu. Mandou a todos os capitães que se aprestassem nos batéis e fossem com ele. E assim foi feito. Mandou naquele ilhéu armar um esperável, e dentro dele um altar mui bem corregido. E ali com todos nós outros fez dizer missa, a qual foi dita pelo padre Frei

Henrique, em voz entoada, e oficiada com aquela mesma voz pelos outros padres e sacerdotes, que todos eram ali. A qual missa, segundo meu parecer, foi ouvida por todos com muito prazer e devoção (CAMINHA, 1997, p. 23-24)

Este feito, descrito com detalhes mostra como o capitão-Mor, Pedro Álvares Cabral tinha entre suas preocupações manter os seus subordinados sempre próximos do catolicismo. Mas acima de tudo, nos parece também que entre suas preocupações está apresentar, mesmo que forma não direta, a religião àqueles que não a conheciam, ou seja, aos nativos. Além dos portugueses (capitães das outras naus, degredados, marinheiros, entre outros), Caminha mostra que muitos nativos se aglomeraram ao redor do local onde a missa era rezada e, mais tarde, passaram até mesmo a seguir alguns dos gestos reproduzidos pelos portugueses, tais como beijar o pé da cruz, grande símbolo do catolicismo.

Quando saímos do batel, disse o capitão que seria bom irmos diretos à cruz, que estava encostada a uma árvore, e junto com o rio, para se erguer amanhã, que é sexta-feira, e que nos puséssemos todos em joelhos e a beijássemos para eles verem o acatamento que lhe tinham. E assim fizemos. A esses dez ou doze que aí estavam acenaram-lhe que fizessem assim, e foram logo todos beijá-la (IDEM, p. 43)

O ato dos portugueses beijarem a cruz em sinal da devoção que tinham por ela foi acompanhada de longe pelos nativos que estavam próximos dali. Isso acontecia não raras vezes, pois ao longo de toda a carta o autor menciona que os indígenas se aproximavam sempre que eles decidiam pisar em terra firme, seja para observá-los, seja para propor alguma troca de objetos, etc. nesse dia em que os portugueses foram até à cruz para beijá-la, mais ou menos dez ou doze gentis estavam observando tudo, e o capitão-Mor, Pedro Álvares Cabral sabia disso, por isso ordenou a seus homens que fossem até lá e fizessem o que ele havia mandado. Aliás, o ato de os portugueses terem beijado a cruz parece muito mais um ato representativo para chamar a atenção dos nativos do que de devoção propriamente dita, o que fica claro na parte em que o autor diz “*que nos puséssemos todos em joelhos e a beijássemos para eles verem o acatamento que lhe tinham*”. Eles, nesse caso, são os próprios nativos, que acompanhavam tudo, e, para eles é que fora montada toda aquela cena.

Não obstante, parece bastante plausível que além de explorar a terra, os portugueses tinham como interesse mudar a forma de pensar dos nativos que aqui viviam, a começar por implantar em seus costumes uma religião, pois eles, segundo Caminha, não a tinham.

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não tem, nem entendem em nenhuma crença.

E portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar, aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praz o Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho que lhes quiserem dar (IDEM, p. 43)

Não tendo uma crença a qual seguir, seria fácil imprimir a religião cristã naquele povo. Pelo menos era isso o que apresentava Caminha ao rei. Acima de tudo, eles eram descritos como “gente de tal inocência” a ponto de serem manejados e conduzidos aos rumos indicados pelo rei. Esse ponto da carta nos parece uma tentativa de convencer o rei de que ele poderia fazer algo para mudar a vida de “pagãos” dos nativos, tanto é, que ele termina este trecho dizendo que se o rei se intencionar a isso, os nativos rapidamente se farão cristãos.

Percorremos uma parte da *Carta do Achamento* não com a intenção de resolver problemas relativos ao plano histórico da constituição de nosso país enquanto tal, mas pareceu-nos importante fazê-lo porque todo esse cuidado que os portugueses tiveram em mostrar o cristianismo aos indígenas desembocará em uma ação mais prática por parte do rei, o envio dos jesuítas com o intuito de catequização dos nativos, e é nesse ponto que aparece nossa primeira forma de teatro, teor central de nosso trabalho.

As primeiras manifestações cênicas no Brasil cujos textos se preservaram são obras dos jesuítas, que fizeram teatro como instrumento de catequese (MAGALDI, 2004, p. 16), e isso confirma a intenção catequizadora portuguesa ante os silvícolas que aqui viviam.

Quando a arte teatral surgiu em terras *brasilis*, assim como acontecera na Europa, ela muito tinha a ver com a religião. É certo que na Grécia e Roma Antigas os deuses eram outros, mas ainda assim a arte dramática era uma arte ligada à religião. Depois da era cristã romana, por onde o teatro passou sua missão primeira era evangelizadora, por isso com o Brasil não poderia ser diferente.

Devemos a um padre jesuíta, José de Anchieta, os primeiros escritos deste gênero em terras brasileiras, contudo, não podemos e nem devemos tentar encontrar nas obras do padre as melhores características de um texto dramático. José de Anchieta tinha apenas uma preocupação: catequizar os nativos indígenas e os europeus que aqui estavam com fins colonialistas, portanto, muito pouco lhe interessava preocupar-se com a estrutura do texto. Isso pode ser notado na falta de unidade de seus textos, até mesmo

no que é mais básico, o idioma, pois seus textos chegavam a empregar os três idiomas que lhe eram próximos, o castelhano, uma vez que ele nasceu nas Ilhas Canárias onde este era o idioma oficial, o português, que ele aprendeu durante os anos em que estudou em Coimbra, e o tupi, língua indígena que ele adquiriu durante o processo de catequização dos índios.

Mas não crucifiquemos nosso jesuíta por isso. Até porque, de acordo com as circunstâncias em que ele se encontrava, usar os três idiomas, em um único texto, constituía até mesmo uma necessidade. Além disso, ele usava o português com diálogos entre os comuns à língua como o era com o espanhol, mas se houvesse um diálogo entre indígenas ele usava o tupi, e isso é naturalmente plausível. O que não era plausível é o fato de que em uma de suas obras, *Na festa de São Lourenço*, o índio tamoio Aimbiré dá uma lição de moral, em castelhano, a Décio e Valeriano (MAGALDI, 2004, p.21). Neste ponto da peça, em uma só cena, há um indígena representante do mal, já que os índios tamoios haviam se juntado aos franceses contra portugueses e espanhóis, durante o processo de colonização, dando lição de moral contra a soberba de dois antigos imperadores romanos que se julgavam acima de Deus.

Incongruente que um índio fale em castelhano, naquelas circunstâncias, a um romano, mas para o momento e finalidade, necessário. Anchieta tinha muitos pendores literários em relação à composição de um texto dramático, mas isso não inviabiliza ou nega a contribuição de sua obra para o florescimento da arte teatral em solo brasileiro. Ao escrever seus autos, por mais que estes tivessem tão somente o objetivo evangelizador, ainda assim eram textos dramáticos, e como tal merecem nossa atenção como os primeiros escritos desse gênero, no Brasil.

O século XVII foi de um vazio no que tange à arte teatral no Brasil. Não há informações concretas de textos que tenham sido escritos e representados naquele período. Vez ou outra surge a notícia de uma festa comemorativa com encenações, encenações escolares, mas nada que justifique um acentuado esforço por abordar a dramaturgia brasileira daquele século. Não obstante, no século seguinte, XVIII, aparece aquele que é considerado o mais antigo poeta brasileiro a publicar uma obra, além de ser nosso primeiro comediógrafo, Manuel Botelho de Oliveira (1637 – 1711). Porém, ambas as informações padecem de muitas dúvidas e discussões entre teóricos. Sua principal obra, *Música do Parnaso*, trazia sim poemas que bendiziam os encantos da terra brasileira, todavia, havia poemas escritos em latim, espanhol, italiano e português, ou seja, ele representou em sua obra a sua própria formação, que era europeia. Agrega-

se a isso que suas duas obras dramáticas, *Hay amigo para amigo* e *Amor, Engaños y Celos*, que compõem *Música do Parnaso*, foram escritas em espanhol e em moldes característicos da escrita hispânica. Veja o que considera Magaldi (2004, p. 25) a respeito de Manuel Botelho de Oliveira:

(...) considerado o primeiro comediógrafo brasileiro. Foi ele o mais antigo poeta do país a editar suas obras, o que não deixa de ser uma curiosidade histórica. Nenhuma boa vontade, contudo, nos autoriza a incluir o autor em nossa literatura dramática. As comédias foram escritas em espanhol, observando modelos hispânicos, e não parece que tenham sido representadas. O gênero que lhes foi atribuído (“descante cômico reduzido em duas comédias”) negaria até a pretensão de que se destinassem ao palco.

Depois de Manuel Botelho de Oliveira, outros autores surgiram com afincado dramático. É o caso de Claudio Manuel da Costa, poeta que se aventurou pela dramaturgia. Mas foi a peça *Antônio José ou o Poeta e a Inquisição*, de Gonçalves de Magalhães, apresentada em 13 de março de 1838 no Rio de Janeiro, que lançou a primeira obra essencialmente brasileira e com assunto nacional. Naquele tempo, o Brasil já passava por um período de bonança em relação aos melhoramentos trazidos por D. João VI, a partir de 1808. E o teatro também recebeu melhorias e começou a destacar-se em solo brasileiro. Em um tempo em que a grande maioria dos atores eram portugueses contratados pela coroa, surge o jovem aprendiz de ator João Caetano, que viria a ser nosso primeiro ator brasileiro. Quando do lançamento de *Antônio José ou o Poeta e Inquisição*, João Caetano já era experiente o bastante, e ficou a cargo de sua companhia a representação da peça.

Ainda durante o Romantismo, surgiria aquele que reconhecidamente um de nossos maiores autores dramáticos de todos os tempos, Martins Pena. Martins Pena foi o fundador da comédia de costumes, filão rico e responsável pela maioria das obras felizes que realmente contam na literatura nacional (MAGALDI, 2004, p.42). Com obras como *O noviço* e *O juiz de paz na roça*, Martins Pena deu voz ao único gênero teatral originalmente brasileiro.

Depois dele vieram vários outros autores, tais como Artur Azevedo e Oswald de Andrade, que em 1937 publica *O rei da vela*, obra que só seria encenada trinta anos depois, em 1967. Surgiram também novas companhias teatrais, como o TBC, o Teatro de Arena e o Oficina. Contudo, ainda que essas companhias sejam autenticamente brasileiras, elas escolhiam, muitas vezes, obras estrangeiras para encenar, até que o governo brasileiro decidiu implantar a lei nomeada de 2x1, em que as companhias

brasileiras eram obrigadas apresentar até duas peças brasileiras para cada encenação de uma peça estrangeira.

Em 1943, o grupo intitulado *Os comediantes*, com direção de Ziembinski, encena a obra *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, que será um marco da renovação do teatro brasileiro, sendo por isso merecedor de muitos prêmios e da preocupação analítica de muitos críticos literários, tanto da época do lançamento como agora.

A lufada renovadora da dramaturgia contemporânea partiu de *Vestido de Noiva* – não se contesta mais. Nelson Rodrigues conheceu de súbito a glória teatral e a repercussão transcendeu os limites do palco, imanando-se ele a outras artes. Talvez, em toda a história do teatro brasileiro, nenhuma outra peça tenha inspirado tantos artigos, tanto elogios, um pronunciamento maciço dos escritores e dos intelectuais (MAGALDI, 2004, P. 217).

O apontamento de Magaldi (2004) expõe bem o significado do lançamento de *Vestido de Noiva* para a época, e nos permite dizer o quanto essa obra é importante ainda nos dias de hoje, apesar de nosso teatro, ao que parece, ter entrado novamente em recesso, ou melhor, em processo de mudança, acompanhando muito mais os musicais americanos.

Ainda que de maneira simplória e até com algumas lacunas, nessa primeira parte de nosso trabalho, tentamos expor um pouco do que foi a história do teatro. Na segunda parte, veremos um pouco sobre o livro didático, nosso objeto de atenção e que preparará terreno para a discussão da terceira parte, que abordará o texto dramático no livro didático.

1.2 O livro didático no processo de formação do aluno

O livro didático (LD) tem uma longa história dentro da educação brasileira. De forma ou outra, desde o início do processo de educação em terras brasileiras ele está presente. Fato este que torna a pesquisa sobre ele um trabalho minucioso e de certos cuidados.

Cabe ao pesquisador saber que o livro didático é antes de tudo um objeto social. Portanto, ao termos o LD como objeto de estudo temos consciência de que

não olhamos o livro pelo livro, mas o livro dentro da sociedade, como parte de um programa que se desdobra em diferentes propostas, marcado por formas de representação de escola, de professor, de processo ensino-aprendizagem (Nogueira; Silva; Colombo, 2018, p.318).

O livro está em todos os âmbitos do processo de ensino-aprendizagem. Está para o professor como ferramenta de trabalho, como elemento participante de seu labor educacional e, às vezes, até mesmo como fonte de pesquisa. Está para o aluno como facilitador de conhecimento, como parte integrante de sua vida escolar. Nos atrevemos a dizer até que quando o aluno vai para a sala de aula sem o livro didático é como se ele estivesse indo sem seu principal material.

Por estes fatores, então, o livro didático, quando elemento de pesquisa, não deve ser analisado somente por ele mesmo. Ao analisá-lo analisamos também suas condições de produção, condições econômicas, políticas e ideológicas, além de suas condições de uso na escola, de como o professor o utiliza, qual a representatividade que ele tem para o aluno, etc.

Com efeito, neste capítulo, tentaremos expor da maneira mais breve e sucinta o possível as características que envolvem o livro didático e o tornam elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, em um primeiro momento trataremos um pouco da história do livro didático e sua participação na educação brasileira. Em seguida, abordaremos duas concepções bastante diferentes, mas unificadas pelo mesmo objeto: a) o livro didático na visão do professor; b) o livro didático na visão do aluno. Nestes dois pontos tentaremos elencar diferenças básicas entre as duas concepções de livro didático (professor/aluno) expondo diferenças técnicas entre eles. Por fim, e de encontro ao eixo central de nossa pesquisa, começaremos a discutir o texto dramático e suas aparições dentro do livro didático explorando os principais textos que aparecem na coleção por nós analisada e também como estes textos estão divididos nas diferentes escolas literárias brasileiras. Mas, por hora, vamos ao livro didático e sua história no Brasil.

1.2.1 O livro didático no Brasil: um breve olhar para sua história

Não temos nessa parte de nosso trabalho interesse em sanar todos os problemas relativos ao livro didático (LD) durante o percorrer de sua história no Brasil. O que nem seria possível, pois laborar sobre o livro didático é laborar um elemento social, e, portanto, com questões que nascem a cada momento. Também não queremos apedrejá-lo fazendo apenas apontamentos negativos em relação aos conteúdos dos quais ele é composto ou fundamentando uma possível ineficácia a partir de argumentos subjetivos, pois entendemos que o livro didático é uma importante ferramenta de trabalho para o professor e um ótimo suporte no processo de ensino-aprendizagem. Pretendemos aqui contar de maneira muito breve como o LD chegou ao Brasil. Logo depois falaremos mais precisamente do LD de língua portuguesa, dentro do qual há o conteúdo de literatura, nosso objeto de estudo.

“O Estado Brasileiro está intimamente ligado aos livros didáticos durante praticamente todo o Período Republicano” (Silva, 2012, p.817). Mas mesmo antes desse período ele já era apontado como elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque ele continha conteúdos estruturados para que o professor em determinada série e em determinado período fizesse uso, abandonando assim os achismos sobre que conteúdo seria mais importante para cada momento. Portanto, a chegada do livro didático trazia certa regulamentação ao ensino.

Talvez por isso o livro didático tenha chamado a atenção de um número cada vez maior de pesquisadores em todo o mundo. Pesquisadores que buscam respostas a questões que *a priori* parecem fáceis. Mas engana-se quem pensa assim, pois analisar um livro didático é fazer parte de uma área científica ainda pouco concreta, a ciência da educação. O próprio Bernard Charlot, um dos grandes nomes da pesquisa em educação, demonstra dificuldade em delimitar um significado plausível para essa ciência.

Quem atua no ensino de ciências da educação, na França, ou em uma estrutura de pós-graduação em educação, no Brasil, tem o problema de identidade profissional. Quando me perguntam sobre o que ensino, sobre o tema de minhas pesquisas, e respondo “ciências da educação”, ou me perguntam do que se trata (reação que predomina na França), ou acreditam que trabalho com formação de professores (reação que predomina no Brasil). Em suma, sou especialista de algo impreciso, sem fronteiras claras, e difícil de identificar. O que, evidentemente não é muito agradável do ponto de vista narcísico (Charlot, 2006, p. 7).

Portanto, aventurar-se na área da ciência da educação, seja enquanto profissional da educação superior, seja como profissional da pesquisa em si, nos aventuramos em

um campo ainda abstrato, escuro do ponto de vista dos resultados. O que nos faz ter a certeza de eu pesquisar o livro didático não constitui objeto simples, e tempos de ter clareza quanto a isso desde o início.

Mas voltemos ao teor central deste capítulo, a história do livro didático no Brasil.

Desde o início do uso do livro didático em escolas brasileiras, seja por fins políticos, econômicos ou ideológicos, o governo brasileiro sempre acompanhou de perto sua produção e distribuição em todo o território nacional. Antes, como uma maneira de garantir o melhor ensino (quando dizemos melhor aqui estamos nos referindo àquele ensino com natureza ligada à aspectos culturais europeus) para os filhos dos nobres e de integrantes da corte que chegaram ao Brasil em 1808 juntamente com a Família Real portuguesa, mais tarde como pretexto para a fiscalização político-ideológica, como veremos mais adiante.

Quando a Família Real Portuguesa chegou ao Brasil, trouxe consigo um grande montante cultural em todos os aspectos. Vieram artistas, bibliotecas, foram abertas escolas, teatros, enfim, era este um tempo de franca ascensão cultural no país. Com a chegada das escolas, que tinham como objetivo atender os filhos dos nobres e demais integrantes da coroa portuguesa, era importante que houvesse um material cujo conteúdo atendessem aos preceitos culturais daquela comunidade. E os preceitos culturais daquela comunidade estavam intimamente ligados à Europa.

Na Europa, o grande centro político era a França, portanto, não é difícil imaginar que, mesmo sendo nativos de outra grande nação europeia, Portugal, os portugueses acabariam de maneira ou outra seguindo a estrutura educacional francesa. E foi o que aconteceu.

Logo no início da década de 30 do século XIX, quando foi criada no Rio de Janeiro aquela que viria a ser uma das escolas mais conceituadas no Brasil, inclusive nos dias atuais, a escola Dom Pedro II, o governo brasileiro a fim de manter um padrão europeu na educação de suas elites passa a importar da França o que havia de melhor em manuais de educação, os primeiros livros didáticos em terras brasileiras. E essa situação permanecerá por todo o período imperial brasileiro.

Mais tarde, a expansão comercial brasileira vinculada à exportação cafeeira fez com que surgissem novas classes sociais bastante abastadas economicamente e que, por isso, ingressavam seus filhos nestes mesmos modelos de ensino até que eles alcançassem a idade necessária para estudar na Europa. Contudo, quando a bolsa de

valores de Nova Iorque entra em colapso no ano de 1929 e todo o mundo entra em um grande colapso econômico, que ficaria conhecido como “a grande depressão”, os resultados também atingiram o Brasil.

O elevado aumento de preço pelo qual passaram os materiais didáticos franceses inviabilizava que o governo continuasse comprando materiais importados da França, e a saída foi encontrar formas de dar ao próprio país a capacidade de publicar materiais didáticos nacionais. Surgiram aí dois fatores importantes: um notório crescimento na produção de matérias didáticas em território nacional e assinado por brasileiros e a nacionalização da educação brasileira.

Além disso, em 1929 é criado o Instituto Nacional do Livro, que podemos entender como embrião do que conhecemos hoje como PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e que trataremos mais adiante. O Instituto Nacional do Livro ficava então responsável por coordenar a produção e a distribuição do livro didático em todo o território nacional.

Em 1930, os livros didáticos passam a ser assinados por autores nacionais e publicados em larga escala, o que economicamente era muito viável. Essa nacionalização do livro didático foi sem dúvida um dos marcos mais importantes para a nossa educação. Tínhamos agora livros preparados por brasileiros a serem utilizados por brasileiros. Por outro lado, havia uma questão no mínimo estranha e que merece aqui nossa atenção. Os autores que assinavam as obras didáticas a serem utilizados no Brasil geralmente eram celebridades intelectuais, mas que, todavia, muito pouco ou nada tinham a ver com a área do saber pela qual ele respondia, isto é, geralmente se utilizava um autor renomado no campo da literatura, por exemplo, para assinar as obras relacionadas ao ensino de língua portuguesa, como podemos ver na afirmação abaixo.

Olavo Bilac, reconhecido autor de livros de leitura, cursou Medicina e Direito (na verdade não concluiu nem um nem outro); Carlos Laet, um dos autores de antologia para o ensino de Português era engenheiro-geógrafo e bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas (Soares, 1996, p.60).

Por serem celebridades no universo intelectual brasileiro estes autores respondiam pela elaboração dos conteúdos pragmáticos de cada área do saber ainda que eles não tivessem formação para tal. Todos sabemos que Olavo Bilac é um dos maiores autores literários do século XIX e podemos dizer até de todos os tempos na literatura nacional. E a escola literária na qual ele estava inserido, inclusive como um dos precursores dela no Brasil, o Parnasianismo, realmente tinha muita intimidade com a norma padrão e com o preciosismo linguístico, o que exigia um bom conhecimento

vocabular por parte do autor. Mas isso não indica que, por isso, esse autor pudesse assinar por obras relativas ao processo de ensino-aprendizagem, até mesmo porque não estavam sendo levados em consideração aí itens básicos para a educação, tais como planejamento, metodologias de ensino, concepções de ensino e de aprendizagem, etc. Enfim, não estamos diminuindo a importância de Olavo Bilac ou negando sua contribuição, mas apenas mostrando como, naquele período, o processo de escolha de um autor era muito mais por sua característica de estrela intelectual que pelo conhecimento necessário na área pela qual ele assinaria. Este constituía um ponto negativo e que se manteria ainda por algum tempo.

Em 1937 é instaurado o Estado Novo, nome dado ao novo modelo de governo logo depois do golpe de estado que fecharia o congresso e destituiria os partidos políticos vigentes. O governo, que, segundo ele próprio, queria frear o avanço comunista no país, decide fiscalizar vários objetos e entidades de interesse público, entre os quais está o livro didático, e assim é criada em 1938 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e que tinha como subordinadas as comissões estaduais do livro didático. A Comissão Nacional do Livro Didático usava o pretexto do avanço comunista no país como forma de legitimar sua autoridade quanto à fiscalização do livro didático. Assim, ela era responsável tanto pela regulamentação da produção e distribuição do livro didático, bem como pela fiscalização dos conteúdos que viessem a incorporá-los. Era uma espécie de vigilância e de controle ideológico, pois seu papel era controlar política e ideologicamente a produção e a distribuição do LD no país.

Podemos notar aqui um forte teor político, sendo que a preocupação do governo, em mãos de Getúlio Vargas naquele momento, era muito mais voltada para assuntos de ideologia política que para a educação em si. Mas não podemos deixar de dizer que de qualquer forma esta é a primeira vez, desde 1929, que de maneira mais séria e objetiva se cria um órgão exclusivo para o trato com o livro didático.

Outro fato que não poderíamos deixar de pelo menos mencionar aqui, é o de que os livros produzidos no Brasil a partir de 1930 chegavam a ser utilizados por até 50 anos, tendo várias reedições. Assim, os autores que assinavam essas obras acabavam ganhando *status* de bons autores devido aos vários anos de “serviços” prestados à educação, até mesmo porque no Brasil é natural que se meça a qualidade de uma obra pelo tempo em que ela está no mercado. Porém, como dissemos logo no início deste capítulo o livro didático é antes de tudo um objeto social, e, portanto, deve estar em conformidade com a realidade presente que o cerca, e o fato de um único livro ser usado

por até cinquenta anos nos provoca a pensar em como estes materiais, depois de algum tempo de uso já não condiziam com a realidade na qual ele estava inserido, o que de maneira ou outra implicava em perdas para os alunos.

Somente a partir dos anos 1960, os livros didáticos passam a ser escritos por profissionais formados nas áreas pelas quais responderiam e que, portanto, estavam preparados para desenvolver obras mais focadas no sucesso do aluno. Agrega-se a isso que nesse período, apesar de vivenciar a Ditadura Militar, imposta em 1964, o Brasil passava por um processo de democratização da educação em todas as suas áreas, o que fez com que classes antes impedidas, por questões econômicas, de frequentar a escola tivessem acesso a ela. Era uma nova classe, menos abastada e pouco favorecida da sociedade chegando à escola. Houve então a necessidade de barateamento do material didático para que dessa forma ele pudesse ser distribuído a todos que estivessem frequentando o universo escolar. Para tal, em 1961, o governo brasileiro passou a subsidiar a produção de livros didáticos através do Banco do Brasil (Munakata, 1997, p. 48). Até aqui, como vimos, a produção e a distribuição do livro didático é absolutamente de responsabilidade exclusiva do governo. Lembramos que isso não significava preocupação governamental com a educação em si e com a aprendizagem do povo, mas sim uma forma de controlar aquilo que o povo aprendia.

Durante toda a Ditadura Militar outros órgãos relacionados ao livro didático foram criados. Novos órgãos, mas que não tinham preocupação menos controladora que a de Getúlio Vargas.

Logo no início do regime foi criada a Companhia Nacional de Ensino, e em 1966 foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). A esse órgão era dada a responsabilidade de “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (Munakata, 1997, p. 49). Orientar de forma que estes livros, tanto os técnicos quanto os didáticos, seguissem os pressupostos exigidos pelo governo.

Mas é nos anos 70 que ocorre algo diferente do que acontecera até aqui quanto ao papel do governo na produção e distribuição do livro didático. Apesar de termos consciência de que o setor privado, direta ou indiretamente, sempre esteve ligado aos processos ligados à produção e distribuição de livros didáticos, pela primeira vez o governo passa a produzir obras didáticas em coautoria com o setor privado, o que transformaria a produção e edição de livros didáticos em um poderoso mercado

financeiro, despertando interesse das grandes editoras nacionais e até fazendo com que grandes empresas internacionais, como o grupo espanhol *Santillana*, que mais tarde compraria a editora Moderna, uma das mais conceituadas no país, voltasse seus interesses para o mercado brasileiro de livros.

A regularização dessas parcerias fica a cargo do Instituto Nacional do Livro e, mais tarde da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME).

Mas é em 1985 que ocorre a maior de todas as mudanças. Intencionando universalizar o uso do livro didático em todo o território nacional nasce o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

O PNLD é um programa vinculado ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação e é responsável por avaliar, selecionar e distribuir livros didáticos e paradidáticos para todas as escolas públicas do país. Mais tarde o programa passa a englobar também a seleção e distribuição de dicionários, com o PNLD-Dicionários. Todo o processo de seleção e escolha, pelo menos na teoria, é feito de forma democrática, uma vez que participam dele pesquisadores e professores de universidades públicas brasileiras e também professores da educação básica, que têm a responsabilidade da escolha final. Lembrando que essa escolha feita pelos professores da educação básica muitas vezes não é atendida.

Mas como funciona o PNLD no que tange ao processo de análise, seleção, escolha e distribuição do livro didático?

O processo de inscrição e seleção dos livros didáticos no programa ocorre da seguinte forma: conforme previsto em edital de inscrição, com as características, as regras e os critérios de avaliação do programa, as editoras inscrevem suas obras, que passam por processo de avaliação realizado sob a coordenação da Secretaria da Educação Básica do MEC. Somente as obras aprovadas passam a ser descritas pelo *Guia do Livro Didático*, e apenas os livros didáticos que integram este documento podem ser escolhidos pelos professores e enviados pelo MEC para as escolas públicas de todo o país (Nogueira; Silva; Colombo, 2018, p. 316).

Deste modo, podemos dizer que o PNLD funciona da seguinte forma. De três em três anos é produzido um catálogo com resenhas de cada uma das coleções aprovadas para participar das edições trienais do evento. Esse catálogo é produzido por professores/pesquisadores de universidades públicas brasileiras e também por professores do ensino básico. Depois de produzidos estes catálogos, por meio do *Guia do Livro Didático*, eles são apresentados aos professores que trabalham diretamente na educação básica, e estes ficam responsáveis pela escolha da coleção que será utilizada nos próximos três anos. Vencidos estes três anos o processo é repetido e os professores

podem escolher uma outra coleção ou continuar com a mesma. Porém, uma vez escolhida a coleção, ela será usada integralmente nos três anos subsequentes à escolha.

É indiscutível a importância do PNLD para a educação brasileira. No que diz respeito ao aspecto econômico, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do PNLD é indiscutivelmente o maior comprador de livros do país, ultrapassando até a porcentagem de venda de livros não didáticos, como os literários, por exemplo.

Apesar de o volume de vendas de livros não didáticos ter crescido nos últimos anos e de as redes privadas de ensino representarem um bom mercado, a vitalidade do setor editorial no Brasil se deve à compra de grandes quantidades de exemplares pela Fundação de Assistência ao Educando (FAE), órgão do Ministério da Educação (MEC), através do PNLD. Os livros didáticos, impulsionados sobretudo pelo PNLD, são responsáveis por sessenta por cento de todo o faturamento da indústria livresca no Brasil (Silva, 2012, p. 810).

Isto significa que sem a existência de um programa como o PNLD, as indústrias editoriais brasileiras estariam sofrendo, pois este é, como já visto, um valioso mercado.

Os livros adotados pelos professores de cada unidade escolar, apesar de que há um consenso para que as obras sejam escolhidas de maneira a atender toda a área de um estado, são distribuídos de maneira gratuita aos alunos. Isso faz com que milhares de alunos que não têm a mínima condição de adquirir um material didático dada sua condição social não abandone a escola. Quanto à maneira como estes livros são distribuídos aos alunos fica a cargo de cada escola decidir. No estado de Goiás, por exemplo, até poucos anos atrás cada aluno recebia um livro didático no início do ano, e no final do ano devolviam à escola para que no ano seguinte pudesse ser utilizado por um novo aluno recém integrado àquela série. Os problemas como a perda ou danos ao livro didáticos fizeram com que as escolas tomassem um novo posicionamento. Atualmente, pelo menos na grande maioria das escolas goianas, o livro didático permanece guardado na biblioteca da escola, sendo retirados pelo professor no início de sua aula e depositados novamente na biblioteca ao final dela.

Por outro lado, o PNLD trouxe consigo alguns pontos a serem revistos. O MEC, como já dito, é um dos maiores compradores de livros do Brasil e talvez do mundo, e isso gerou o interesse muito mais mercadológico do que educacional. Isso faz com que as editoras, no momento de transcreverem o *Manual do Professor*, parte exigida nos editais do PNLD, parecem estar se dirigindo muito mais aos pareceristas do PNLD que ao professor propriamente dito, isto é, parece que ao invés de apontar caminhos que

facilitem o uso do livro didático pelo professor, eles tentam convencer os pareceristas de que sua obra é boa e atende aos editais.

(...) embora o professor apareça como interlocutor declarado e nomeado nos enunciados do manual didático, esse lugar também é preenchido por outros interlocutores aos quais os autores procuram responder e convencer. Ou seja, o primeiro leitor/interlocutor dos livros, aquele que aprova, que inclui na lista dos livros indicados e os legitima, são os avaliadores do PNLD. Temos entendido, assim, que o professor é o suposto destinatário dos livros didáticos, enquanto os destinatários reais são os avaliadores do PNLD (Nogueira; Silva; Colombo, 2018, p. 321)

Portanto, por conta do fator mercadológico, muitas vezes as empresas editoriais estabelecem um diálogo direto com os pareceristas do PNLD à sombra da figura imóvel do professor, que deveria ser o verdadeiro destinatário.

Assim, tanto as empresas brasileiras como as estrangeiras, que vieram tentadas pelo grande potencial de lucro, visam atender ao que pedem os editais de concursos do livro didático muito mais para terem suas obras aceitas que para promover uma educação de qualidade.

Outro problema bastante pertinente, é o fato de, pós anos 60, momento em que houve uma expressiva crescente no número de alunos na sala de aula, o professor, antes autônomo e provedor de seu próprio modelo de ensino, passa a ser quase que de maneira total, dependente do livro didático, o que perdura de maneira sistemática até os dias de hoje, como observam os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isto significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino (Brasil, 1998, p. 79).

Ou seja, por uma série de razões, incluído salas lotadas, número excessivo de aulas assumidas pelo professor e a burocracia administrativa, o livro didático transforma-se em muito mais que suporte de ensino, passando a ser uma espécie de válvula de escape para o professor que já não tem tempo para nada.

A seguir, continuaremos no mesmo viés de interesse sobre o livro didático, mas agora, discutindo dois pontos de vista sobre este mesmo objeto, o do professor e o do aluno.

Assim, neste momento de nossa pesquisa, buscamos somente entender como o texto dramático aparece no livro didático, a proporção em que eles aparecem e as atividades que os acompanham. No capítulo 3, que aparece logo em seguida,

elencaremos os textos que aparecem, transcrevendo-os para que mais adiante eles possam ser analisados.

2 MATERIAL E MÉTODO

2.1 Material

Como já fora mencionado ao longo de nosso trabalho, a coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, é constituída de três volumes, sendo que cada um dos volumes diz respeito a uma das séries componentes do Ensino Médio. O primeiro volume à primeira série, o segundo à segunda série e, por fim, o terceiro volume à terceira série. Cada um dos volumes é constituído pelos conteúdos propostos pelo componente curricular de cada série, o que faz com que as obras estejam em consonância com o que é esperado por cada série no tocante aos níveis de aprendizagem. As escolhas feitas pelos autores no tocante ao que utilizar na composição da obra parecem se encaixar em cada um dos preceitos exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para uma obra de cunho didático. Do título à composição das imagens que acompanham cada um dos volumes, até os textos que integram as obras, tudo parece estar em perfeita harmonia com o que sugere o componente curricular, pois, quem pega o livro sem a intenção de analisá-lo mais profundamente, pode, ligar, rapidamente, sua imagem à qualidade de seus conteúdos. E as obras não deixam de ter qualidade. É claro que muita coisa pode ser revista, como apontaremos mais adiante, mas nosso papel aqui não é, em momento algum, expor negativamente a coleção, pois assim como ela tem elementos que podem ser reconsiderados, ela tem muita coisa a ser apreciada e utilizada sistematicamente em sala de aula, o que denota sua qualidade.

Nossa primeira discussão sobre as obras da coleção está voltada para a composição de suas capas, onde pudemos notar elementos que chamam a atenção de um pesquisador por seu caráter publicitário, isto é, acreditamos que na composição das capas dos três volumes da obra há elementos verbais e imagéticos que indicam uma forma de convencer os professores da rede pública de educação básica a escolher a coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*.

Abaixo, listamos alguns desses elementos que os chamaram a atenção, explicando a forma como entendemos o aparecimento de cada uma das imagens e textos que a constituem.

A seguir temos as imagens das capas dos livros da coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*.

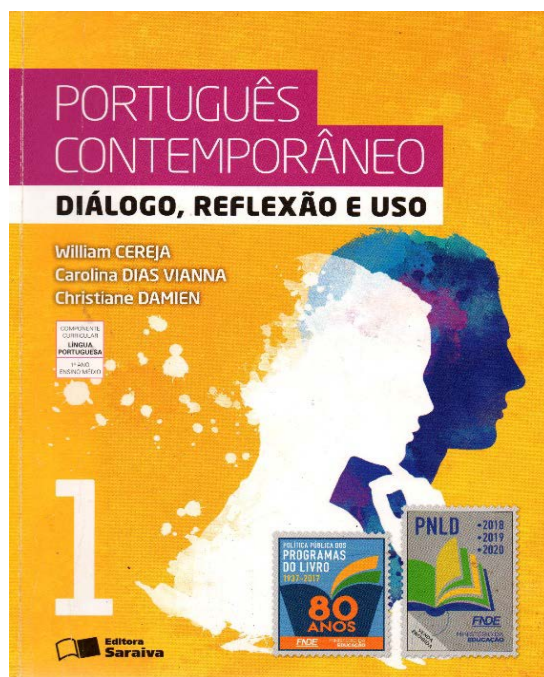


Imagem 1. (Cereja, 2016.a)



Imagem 2. (Cereja, 2016.b)



Imagem 3. (Cereja, 2016.c)

Muitos fatores chamam a atenção nesta capa. Um deles está relacionado ao próprio título, *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. Vários motivos poderiam permear a escolha do autor por essa nomenclatura. O que seria esse “português contemporâneo”? ou melhor, a que se deve o fato de nomear um idioma de contemporâneo? Claro que, vivenciando o século XXI, o mais tecnológico de todas os tempos, o idioma português não é o mesmo de outros momentos, o que por si só já justificaria a alcunha de contemporâneo. Mas, analisando o que o dicionário aponta

como contemporâneo, encontramos a acepção de que contemporâneo é o “que é do mesmo ou do nosso tempo” (BUENO, 2009, p. 227). É importante salientar que a coleção está em vigor no triênio 2018-2020, e, portanto, já enquadrada há algum tempo no acordo ortográfico entre Brasil e Portugal para a equiparação escrita da língua portuguesa, e pensamos que a isso se deve a escolha do termo “contemporâneo”. O autor, nos parece, quis dar indícios de que sua obra já está sob orientação do acordo ortográfico que entrou em vigor no ano de 2012 e, com isso, dá a ideia de um livro moderno, atualizado. Assim, abordar a língua portuguesa em seu molde contemporâneo é indicativo de que a obra trabalhará com o que há de mais atual em se tratando de estudos da linguagem.

O subtítulo da obra também nos leva a refletir alguns pontos analisados nas capas dos três volumes. É dada uma sequência a cada uma das obras ligando uma das palavras-chave do subtítulo (diálogo, reflexão e uso) a uma das imagens de pessoas presentes nas obras o que dá a entender que a obra seguirá a concepção Bakhtiniana de linguagem, a de que a linguagem é uma forma de interação entre os sujeitos da língua, agindo e interagindo com os mais diferentes objetivos. (BACKTIN, 1977, 47). Geraldini (1997), estabelece que o sujeito, enquanto ser social, interage, e a linguagem é, assim, resultado de um trabalho social e histórico (não individual) do usuário e de seus interlocutores. talvez, por isso, na capa do primeiro volume, focado mais ao canto direito da capa, estão duas pessoas caminhando lado a lado, como se estivessem conversando, estabelecendo um diálogo, o que responde à primeira palavra do subtítulo, “diálogo”. No segundo volume, mais ou menos no mesmo lugar do primeiro, há um homem cabisbaixo, pensativo, como se estivesse pensando em algo, o que responde à segunda palavra do subtítulo, “reflexão”. E por último, no terceiro volume, a imagem apresenta uma junção das imagens dos dois primeiros volumes, o que indica que a língua está em uso, respondendo, assim, à terceira palavra do subtítulo, “uso”.

Ainda sobre a capa, notamos que em todos os três volumes, no canto inferior direito, há uma imagem que se parece muito com um selo, desses que se colocam em cartas, onde há a sigla PNLD, em referência ao Programa Nacional do Livro Didático, mais acima e, na parte de baixo a sigla FNDE, referente ao Fundo Nacional do desenvolvimento da Educação, órgão do MEC responsável pelo PNLD. Há também a informação de a quais anos os livros correspondem, sendo que essa coleção corresponde ao triênio 2018-2019.

Destarte, as capas parecem conduzir o leitor, que neste caso nos parece ser muito mais o professor, ou até os pareceristas do PNLD, à ideia de que as obras carregam um ideal específico de linguagem, permeados pelos preceitos bakhtinianos. É um jogo de peças em que as imagens se encaixam com harmonia ao título das obras.

O segundo ponto a prender nossa atenção, está na ênfase dada às imagens relacionadas às políticas públicas do livro didático. A primeira comemora os oitenta anos da criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), considerado o primeiro grande programa sobre o livro. Não obstante, devemos lembrar que o Instituto Nacional do Livro foi criado em 1929, e portanto, ainda que não sendo um programa do livro didático propriamente dito, é o primeiro instituto com preocupações mais sérias acerca deste material. Outro ponto interessante é que apesar de a imagem comemorar a criação da CNLD em 1937, isso aconteceu na verdade em 1938, e com fins controladores, como aponta Batista (2003), para quem com o intuito de controlar a produção e a circulação do Livro Didático no Brasil, em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

A segunda imagem, que também aparece na capa, ao lado da primeira, reflete informações sobre o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1985, e considerado o maior de todos os programas do livro didático, responsável pela seleção, aquisição e distribuição do LD para todos os alunos da rede pública de educação do Brasil. O grande montante de livros didáticos adquiridos pelo Governo desde então, tem transformado a indústria editorial em um importante setor econômico. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do PNLD, movimentou um poderoso mercado financeiro. A ventagem de livros em território nacional depende em muito da aquisição de livros didáticos, posto que estes representam o maior número de vendas, até mesmo maior do que a venda de livros literários ou de outros gêneros no Brasil, como aponta Silva (2012, p. 810).

Apesar de o volume de vendas de livros não didáticos ter crescido nos últimos anos e de as redes privadas de ensino representarem um bom mercado, a vitalidade do setor editorial no Brasil se deve à compra de grandes quantidades de exemplares pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão do Ministério da Educação (MEC), através do PNLD. Os livros didáticos, impulsionados sobretudo pelo PNLD, são responsáveis por sessenta por cento de todo o faturamento da indústria livreira no Brasil.

Como se vê, o mercado editorial do livro didático é de fato importante para a sobrevivência das editoras, o que desertou, inclusive, o interesse de grandes editoras internacionais, como a espanhola Santillana, que por meio da aquisição da Editora

Moderna, passou a estabelecer negócios com o MEC. E a editora Saraiva, responsável pela edição e publicação da coleção aqui analisada, entendedora da importância que os programas e políticas do LD têm para a sua própria manutenção no mercado, resolve dar destaque aos programas.

Interessante como os autores e editores pensam em cada um dos fatores a compor o livro didático, desde a capa até a última página, criando efeitos de sentido e provocando o aluno (e o professor) a interagir com a obra.

Outro ponto que julgamos relevante a discutir aqui, muito brevemente, trata da interação entre os autores e os estudantes por meio de duas cartas, as quais têm aqueles como remetentes e estes como destinatários. Já na contracapa do LD, encontramos a primeira carta. Ela está claramente dirigida aos estudantes, visto que o vocativo escolhido pelos autores para dar início ao seu texto é “estudante”. Vejamos.

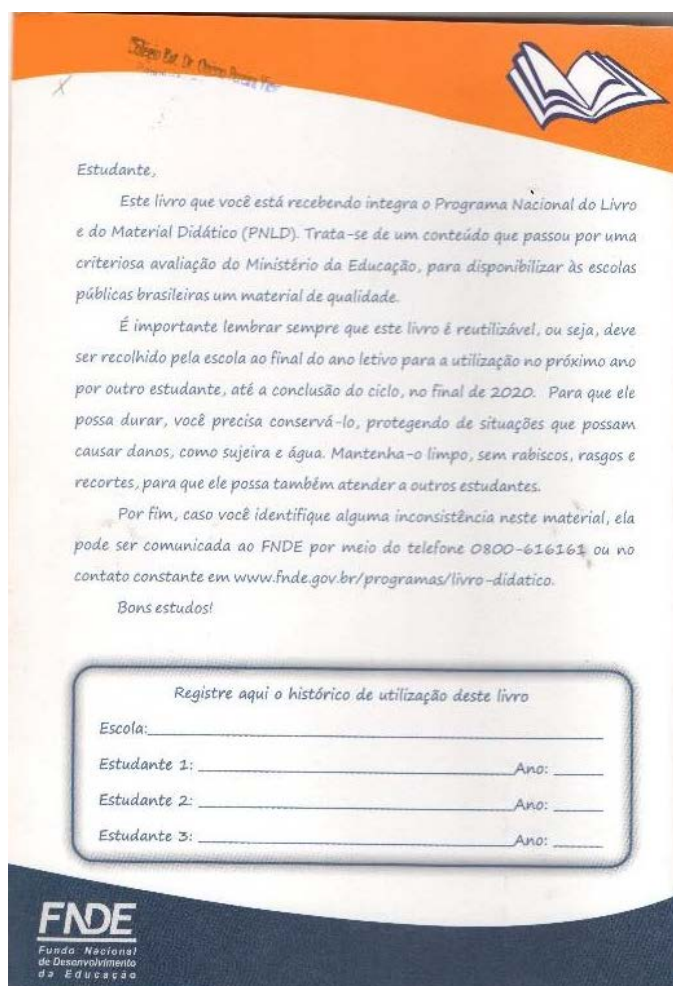


Imagem 4. (Cereja, 2016.a;b;c.)

Os autores se dirigem ao estudante com o intuito de apresentar a ele o livro didático falando um pouco de sua importância e de sua composição. No primeiro parágrafo, os autores enfatizam assim como fizeram na capa, que o livro faz parte do PNLD, mostrando o quanto eles julgam ser importante o programa, sendo necessário que o aluno também entenda o quanto ele está sendo agraciado pela chance de receber o material totalmente gratuito, financiado pelo Governo. Depois, no segundo parágrafo, as informações são voltadas para a conscientização do aluno de que o livro será reutilizado nos anos subsequentes por outros alunos, e, portanto, deve ser cuidado, evitando possíveis problemas com a obra. Por último, os autores pedem para que se alguma inconformidade for encontrada no livro o aluno comunique essa inconformidade ao FNDE. Para tal, são apresentados um número de telefone bastante simples e fácil de decorar, com números repetidos, e também com o 0800, que indica a gratuidade da ligação. Há também um e-mail por meio do qual o aluno pode entrar em contato direto com o FNDE.

Os fatores existentes nesta “carta” e apresentados por nós acima, dão a sensação de que os autores se preocupam com a forma como o aluno irá interagir com o LD e em como ele cuidará dele, possibilitando que outros alunos o utilizem nos próximos anos do triênio. Porém, o fator mercadológico da obra nos leva a refletir outro ponto. Estaria essa carta direcionada realmente ao aluno?

Bem, Nogueira; Silva e Colombo (2018) já demonstravam preocupação bastante parecida com a nossa no que tange aos destinatários. No caso delas, as autoras encontraram em diversas partes do *Manual do Professor* elementos que possibilitam afirmar que mesmo se dirigindo ao professor, os autores do livro didático estão na verdade se dirigindo aos pareceristas do PNLD. “No processo de análise das coleções, percebe-se a presença de diversos destinatários; mesmo quando as orientações do livro didático se dirigem ao professor, estão voltadas aos avaliadores do PNLD, como resposta aos requisitos do editorial de inscrição (NOGUEIRA; SILVA; COLOMBO, 2018, p.318-319)

Assim, as autoras tentam convencer os pareceristas de que sua obra está conforme o que pede o edital de concurso do livro didático por meio de um diálogo binário em que o professor, principal interessado, parece estar em último plano.

No caso de nossa pesquisa, damos maior enfoque no diálogo pré-estabelecido entre os autores e os estudantes, visto que laboramos sobre o LD do aluno, e não o Manual do Professor, porém, parece-nos, que da mesma forma como as autoras indicam

ter identificado um destinatário oculto, que não o professor, em nossa pesquisa também o encontramos, mas sendo, em nossa ótica, o aluno. Portanto, o aluno é o destinatário original, aquele a quem os autores se dirigem, mas assim como ocorre com os professores no *Manual do Professor*, ocorre também aqui, pois o aluno acaba, na verdade, servindo de ponte para um outro diálogo, traçado entre autores e pareceristas do PNLD.

Note como, apesa dos vocativos “estudante” e “você”, que aparecem no primeiro parágrafo da carta, transcrito abaixo, os autores deixam clara sua intenção de convencer aos pareceristas de que seu livro segue tudo o que fora pedido pelo edital, principalmente no que tange à qualidade do material e ao rigoroso critério de avaliação do MEC.

Estudante,
Este livro que **você** está recebendo integra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). **Trata-se de um conteúdo que passou por uma criteriosa avaliação do Ministério da Educação**, para disponibilizar às escolas públicas brasileiras um **material de qualidade** (Cereja, 2016.a;b;c. grifos nossos).

Logo depois de terem usados os vocativos mencionados acima, os autores começam a tratar de temas dos quais o aluno não entende ou muito provavelmente não se interessa, como a importância do PNLD e a “criteriosa avaliação do Ministério da Educação”. Neste ponto, os autores estão, na verdade, se dirigindo aos pareceristas e tratando de mostrar como eles cuidaram em seguir o que o edital do livro didático pedia, além de manter-se alinhado com os programas do livro didático. Isso denota que o interesse dos autores não é apresentar ao aluno a obra que ele está recebendo, de forma a facilitar a aceitação deste e o melhor uso em sala de aula, mas sim, mostrar aos pareceristas que seu livro está dentro das normas. Tudo é uma questão de mercado.

A segunda carta ao estudante, começa com o vocativo “caro estudante”, e dessa vez os autores até parecem manter maior interesse em dialogar verdadeiramente com os alunos.



Imagem 5 (Cereja, 2016.a;b;c.)

No primeiro parágrafo, os autores chamam a atenção dos estudantes para o fato de eles viverem em um mundo atual, com diferentes tipos de tecnologias e, portanto, com maiores chances de interação social, o que reforça o olhar dos autores para a linguagem enquanto elemento social. É o que acontece também no segundo parágrafo, onde eles abordam a questão das funções da língua e a interação entre sujeitos.

Nos próximos três parágrafos os autores falam um pouco sobre a literatura e as artes em geral, para demonstrar o quanto o ser humano e as artes estão intrinsecamente ligados. Falam também sobre os diferentes suportes de comunicação, tais como jornais, cartazes, etc. Isso mostra que, de maneira bastante didática, os autores tentam mostrar que sua obra abordará temas considerados essenciais em um LD de língua portuguesa: Linguagem, literatura e gramática. Está claro que essa maneira de felicitar, ou melhor, utilizar uma linguagem mais simples, mais próxima daquela que os alunos usam no dia a dia, tem a intenção, justamente, de fazer com que os alunos se familiarizem com a obra. Porém, ao abordar temas, ainda que implícitos, como linguagem, literatura e gramática, parece que os autores estão, na verdade, dirigindo suas falas a especialistas da área, o

que aís uma vez reforça a ideia de um diálogo oculto entre autores e pareceristas, sendo o aluno, ao invés de interlocutor principal, um intermediário.

Logo depois das duas cartas ao estudante, há uma outra seção de apresentação do LD a seus usuários, a seção “conheça seu livro”, onde os autores dão explicações ao aluno sobre como o LD está estruturado. É onde eles mostram, por exemplo, os três temas-chave de cada um dos capítulos: “Entre saberes”, seção em que são trabalhados temas ligados à arte, à literatura, à história e à filosofia por meio de, segundo os autores, “um conjunto de textos interdisciplinares que situam a estética literária do ponto de vista histórico, filosófico, econômico, político e de outras manifestações artísticas do período”. (CEREJA, 2016.a, p. 4); “Entre textos”, que promove um estudo comparado entre textos de diferentes períodos; e, por último, “Conexões”, onde os autores dizem trabalhar a conexão entre textos de certo período literário com textos de outras linguagens, como o cartum, a pintura, a escultura, entre outros. Há ainda outras seções menores, ou secundárias, como “Foco no texto”, “Foco na imagem” e “Fique conectado”, que por seu caráter conector entre diferentes linguagens, estejam ligadas à seção “Conexões”.

A seguir, debruçaremos nossa atenção à questão dos sumários das obras da coleção.

As três obras que compõe a coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* têm sumários estruturados exatamente da mesma maneira. O conteúdo está dividido em estruturas maiores, as unidades, que, por sua vez, estão subdivididas em capítulos. Cada uma das obras é composta de quatro unidades, e cada uma das unidades é dividida em três capítulos. Poderíamos aqui apresentar e discutir todos estes sumários, mas como isso demanda maior tempo e espaço, focaremos nas partes em que são mencionados os textos e os autores dramáticos.

No sumário do primeiro volume, como podemos observar nas imagens abaixo, notamos que as unidades são nomeadas conforme a temática a ser trabalhada durante seu estudo. Assim, como os autores afirmam na apresentação do livro didático, o conteúdo começa sempre com a literatura, passando para a gramática e, tratados por eles de *Língua e linguagem* e, por último, a produção de textos.

Vemos com certo otimismo o começo do trabalho das unidades com textos literários, pois acreditamos que isso traz maior consciência de que o ensino de língua portuguesa está impreterivelmente ligado a textos. Observemos as imagens

UNIDADE 3 PALAVRAS EM MOVIMENTO

CAPÍTULO 1 - BARROCO - LETRAS E SOMS - OS GÊNEROS DIGITAIS 170

LITERATURA: O BARROCO 170

Foco na imagem: *Mulher com toucador* de João Simões 170

Figura conceitual 171

O contexto de produção e recepção do Barroco 177

O poema de referência 182

O Barroco em um texto 182

Foco no texto: trecho de *Carta de Fradotouro* de Manoel de Araújo 179

Entre subtextos 181

LÍNGUA E LINGUAGEM: LETRAS E SOMS 180

Reflexões sobre a língua 180

Texto e enunciação 181

PRODUÇÃO DE TEXTO: OS GÊNEROS DIGITAIS: PRODUÇÃO DE CONTEÚDO E COMUNICAÇÃO VIRTUAL 194

O blog e o comentário de Internet 194

Foco no texto: comentário de blog 199

O e-mail e suas variações 200

Texto de produção 200

CAPÍTULO 2 - O BARROCO NO BRASIL (II) - ACENTUAÇÃO - O DEBATE REGRADO 201

LITERATURA: GREGÓRIO DE MATOS 201

A poesia de Gregório de Matos 201

Foco no texto: "Ora puzendo, Gregório de Matos" 201

Entre subtextos: "Ora puzendo, Gregório de Matos" e "Um poema sacral", Gregório de Matos 202

LÍNGUA E LINGUAGEM: A LÍNGUA ESCRITA: ACENTUAÇÃO 203

Foco no texto: "O uso de acentuação" 203

Reflexões sobre a língua 211

Classificação das palavras de acordo com a posição do acento tônico 211

Regras básicas de acentuação gráfica 215

Como os poetas 215

Texto e enunciação 217

PRODUÇÃO DE TEXTO: O DEBATE REGRADO 217

Foco no texto: a criação de um trecho de debate 217

Texto de produção 219

CAPÍTULO 3 - O BARROCO NO BRASIL (II) - ORTOGRAFIA - O ARTIGO DE OPINIÃO 224

LITERATURA: DE ANTÔNIO VIEIRA 224

Foco no texto: Império do "Luzern XIV" 224

Contexto: Império do "Luzern XIV" 229

LÍNGUA E LINGUAGEM: ORTOGRAFIA 225

Foco no texto: movimento de acentuação de "Luzern XIV" 225

Classificação de "Luzern XIV" de Gregório de Matos 224

Algumas regras de ortografia 226

Homônimos e parônimos 226

Palavras e agraphemas que suscitam dúvidas ortográficas 229

Emprego de parônimos 229

Texto e enunciação 229

PRODUÇÃO DE TEXTO: O ARTIGO DE OPINIÃO 230

Foco no texto: "Me ligando com você" 230

Entre subtextos 234

Hora de escrever 240

Mundo plural 240

POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR 240

PROJETO: NA ESCOLA 240



Imagem 8. (Cereja, 2016a, p. 10)

UNIDADE 4 PALAVRA E RAZÃO

CAPÍTULO 1 - ARCADISMO - COERÊNCIA E COESÃO - O SEMINÁRIO 256

LITERATURA: O ARCADISMO 256

Foco na imagem: *A morte de Sóstenes* de Jacques-Louis David 256

Figura conceitual 258

O contexto de produção e recepção do Arcadismo 258

O poema de referência 262

O Arcadismo em contexto 259

Foco no texto: trecho de *Carta* de Cláudio Manuel da Costa e trecho de *Mundo de Minas* de Tomás Antônio Gonzaga 260

Entre subtextos 264

LÍNGUA E LINGUAGEM: COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL 266

Foco no texto: trecho de *Carta* 266

Reflexões sobre a língua 268

Texto e enunciação 272

PRODUÇÃO DE TEXTO: O SEMINÁRIO 275

Foco no texto: *Disaminação de seminário* 275

Hora de produzir 280

CAPÍTULO 2 - O ARCADISMO NO BRASIL (I) - ESTRUTURA DE PALAVRAS - O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (I) 285

LITERATURA: CLÁUDIO MANUEL DA COSTA E TOMÁS ANTÔNIO GONZAGA 285

Cláudio Manuel da Costa 286

Tomás Antônio Gonzaga 286

Foco no texto: trecho de *Marília de Dirceu* e de *Carta* de Tomás Antônio Gonzaga 287

Entre subtextos: trecho de *Marília de Dirceu* de Tomás Antônio Gonzaga e "Mundo grande", de Drummond 291

LÍNGUA E LINGUAGEM: ESTRUTURA DE PALAVRAS 291

Foco no texto: *Cartas de Caetés* 293

Reflexões sobre a língua 294

Morfemas 294

Vogais e consoantes de ligação 295

Texto e enunciação 298

PRODUÇÃO DE TEXTO: O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (I) 300

Foco no texto: "Notícia da invenção de um gênero de Vieira" 300

Hora de escrever 304

CAPÍTULO 3 - O ARCADISMO NO BRASIL (II) - FORMAÇÃO DE PALAVRAS - O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (II) 305

LITERATURA: BASÍLIO DA GAMA 305

Foco no texto: trecho de *O Urupês*, de Basílio da Gama 306

Contexto: "Quadra trancada" de Gábor e João e "Tempo moderno", de João Santos 308

LÍNGUA E LINGUAGEM: FORMAÇÃO DE PALAVRAS 309

Foco no texto: "Pesquisas vitais" de *Viagem* de Caetano 309

Reflexões sobre a língua 310

Processos de formação de palavras 311

Composição 311

Derivação 311

Outros processos de formação de palavras 313

Texto e enunciação 315

PRODUÇÃO DE TEXTO: O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (II) 317

Foco no texto: "Água por meio de ar" 317

Hora de escrever 319

Mundo plural 322

POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR 324

PROJETO: FEIRA DO CONHECIMENTO - O MUNDO MATERIAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA 328

Apêndice

Homônimos e parônimos 320

Radicais, prefixos e sufixos 331

Radicais gregos 331

Radicais latinos 334

Prefixos gregos 334

Prefixos latinos 334

Compreensão sobre radicais e prefixos gregos e latinos e sufixos 335

BIBLIOGRAFIA 338

Imagem 9. (Cereja, 2016a, p. 11)

Os títulos de cada uma das unidades são *Rumores da Língua e da Literatura*, na primeira unidade, *Engenho e Arte*, na segunda, *Palavras em Movimento*, na terceira, e *Palavra e Razão*, na quarta e última unidade. Como mencionamos anteriormente, cada uma das unidades está dividida em três capítulos estruturados conforme o objeto de estudo. Os objetos de estudo são reconhecidos nos títulos de cada uma dessas unidades, ligados ao tema a ser estudado. Na primeira unidade, *Rumores da Língua e da Literatura*, por exemplo, trabalha-se a apresentação dos conceitos de Língua e Literatura. São os primeiros contatos entre aluno e literatura no Ensino Médio. E para apresentar o conceito de literatura, os autores escolheram começar com o poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade. Junto ao textos eles usam uma imagem e a letra de uma música também ligada ao tema.

É interessante essa estruturação, pois os autores fazem, como grafado no subtítulo da coleção, uso da língua em seus mais diversos âmbitos para apresentá-la ao aluno, usando-se de poesias, músicas, imagens, tudo para que o aluno interaja com o conteúdo. E assim sucederá com todas as outras unidades, sempre abordando textos que possam estabelecer diálogo direto com a realidade do aluno, a linguagem em seu uso vivo e a prática comunicativa.

Com efeito, de todos os texts que aparecem nos sumários dos três volumes da coleção analisada, muito poucos, ou quase nada, podem ser enquadrados o gênero dramático, ou seja, nas doze unidades que compõem as obras da coleção, raríssimas vezes, é dada maior atenção ao texto dramático, atenuando o pensamento de que “ninguém, infelizmente, nos ensinou a amar o teatro brasileiro”. (MAGALDI, 2004, p. 12). E é exatamente sobre isso que falaremos nas próximas páginas.

2.2 Método

Em relação à metodologia assumida em nosso trabalho, faremos um passo a passo de todas as etapas seguidas por nós durante o percorrer dessa pesquisa.

Nosso trabalho começou com a escolha da coleção de LDs a serem por nós analisadas. Assim, percorremos todas as escolas públicas vinculadas ao sistema estadual de educação. Ao todo, são uma totalidade de dez unidades escolares, e, todas elas

subordinadas à Subsecretaria Regional de Educação, que está localizada na cidade de Rio Verde, também no interior de Goiás.

Um dos primeiros problemas com que nos deparamos, girava em torno de saber se cada uma das escolas adotavam uma coleção de livros didáticos diferente, visto que os professores têm certa autonomia na hora de escolher a obra com que vão trabalhar nos próximos três anos, ou se, na verdade, a rede estadual, preferindo manter uma equidade entre as escolas integrantes do sistema escolar e o conteúdo oferecido nas três séries do Ensino Médio, fecharia contrato para a aquisição e distribuição de uma única coleção. Havia também a possibilidade de algumas escolas preferirem trabalhar com obras de volume único, pois estas obras contém todo o conteúdo destinado às três séries em um único LD, o que demanda menos trabalho por parte de professores e gestores, uma vez que um único aluno pode permanecer com a mesma obra durante todo o período escolar do Ensino Médio, sem mencionar o ganho econômico.

Com efeito, ao percorrermos as dez escolas, percebemos que a coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* foi adotado pela grande maioria das escolas, totalizando oito unidades ao todo. Não sabemos se isso se deve à aceitação da obra como sinônimo de qualidade, visto que ela é assinada por William Cereja, um dos nomes mais conceituados na área de preparação de materiais didáticos na atualidade, ou se os professores escolheram a obra por julgá-la pertinente.

A segunda etapa foi a de pedir a cada uma das unidades escolares que nos liberassem a obra para que pudéssemos analisá-la. Neste ponto, devemos observar que tudo foi feito de maneira muito informal, isto é, sem nenhum tipo de documentação que atestasse a retirada desse material do campo escolar ou que exigisse a devolução das obras após a conclusão da pesquisa. Quando chegamos à escola para falar sobre esse assunto, uma das recepcionistas da escola nos encaminhou diretamente à diretora, que, por sua vez, nos encaminhou a uma outra funcionária da escola, responsável pela biblioteca.

No dia e que estávamos em processo de aquisição do material didático a ser analisado, a funcionária da biblioteca, mencionada acima, tinha muito trabalho para fazer, pois os LDs haviam acabado de chegar à escola e ela precisava separá-los de acordo com a série a qual cada um deles correspondiam, e carimbar com o carimbo da escola, para que, assim, o mais cedo o possível, as obras pudessem ser distribuídas aos alunos. Deste modo, não nos parece difícil que temas como a documentação de retirada do LD do campo escolar fosse esquecida.

De nossa parte, quando pegamos os três volumes da coleção e as levamos até à secretaria, a fim de que fosse lavrado o documento de retirada e exigência de devolução em determinado período, apenas nos foi dito que isso era desnecessário, sendo que a única exigência seria um número de telefone para que eles pudessem ligar quando precisassem dos livros. Contudo, isto não ocorreu nenhuma vez durante todo o período de desenvolvimento de nossa pesquisa. Porém, seguindo protocolos que acreditamos serem necessários durante a realização de uma pesquisa, íamos periodicamente à escola e deixávamos a coleção lá para que, se necessário, elas fossem utilizadas, e sempre que precisávamos, a escola, de igual forma, nos concedia a coleção.

No último ano de nosso mestrado, período em que a pesquisa entra em um momento de aprofundação teórica, foi o momento em que permanecemos mais tempo com a obra, mas sempre com o aval da direção da escola parceira.

Depois de estarmos com a coleção em mãos, era hora de analisar, separar e fazer a escolha dos textos que poderiam ser por nós trabalhados na pesquisa por entendê-los como textos integrantes do gênero dramático. E foi assim que demos sequência ao trabalho.

Na tentativa de encontrar o maior número de textos que tivessem relação, ainda que em pequena quantidade, com o gênero dramático. Assim, aceitamos como aparições do texto dramático todos os trechos, muitos deles bastante fragmentados, bem como toda menção a teatro, arte teatral ou texto teatral. A partir dos textos e das menções que encontramos, fizemos um levantamento de como essas obras apareciam. Bem, em um primeiro momento, essa atividade parece ser, de certa forma, muito simples, mas quando dizemos que pretendíamos observar como estes textos apareciam, queríamos na verdade entender se a forma como eles aparecem, fragmentado, ou considerando uma parte em especial do texto, poderia limitar ou até mesmo impossibilitar que houvesse conhecimento do texto por parte do aluno. Isso, porque entendemos que um texto, retirado de sua codificação contextual, pode gerar interpretações equivocadas, ao ponto de fazer com que o aluno entenda, e passe seu entender para outros de maneira ineficaz.

As atividades também foram foco de nosso interesse, pois vemos nelas base para a compreensão de como os textos são tratados dentro de um LD, se são abordados de acordo com sua funcionalidade, estrutura ou importância literária. Enfim, as atividades são, antes de tudo, uma resposta clara dos objetivos dos autores.

Enfim, nosso trabalho consistiu, basicamente, na aquisição da coleção a ser analisada, análise de todos os fragmentos textuais que estivessem inseridos no gênero

dramático, bem como todas as menções feitas sobre o gênero dramático nos três volumes da coleção analisada. Fizemos, então, uma comparação entre o fragmento textual, as atividades que o acompanhavam e, também, informações sobre o autor. Fizemos dessa forma para que, de maneira simples, mais objetiva, chegássemos às conclusões de como o texto dramático e os autores dramáticos aparecem no LD.

3 OS TEXTOS DRAMÁTICOS NO LIVRO “PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO

Nos dois primeiros capítulos de nossa pesquisa, traçamos um breve percurso histórico tanto do teatro como do livro didático. Sobre o teatro, tentamos, ainda que conscientes da dificuldade em fazê-lo, resumir a história dessa arte, desde o seu surgimento na Grécia Antiga até a contemporaneidade. Não focamos, contudo, em explorar todos os elementos da arte teatral, pois é o texto dramático nosso real interesse. Neste percurso, laboramos a história da arte teatral na Europa (Itália, Espanha, França, Inglaterra e Portugal, mais precisamente) e no Brasil, enfatizando, sempre, as motivações para a inserção dessa arte em cada um desses lugares. Quanto ao livro didático, nos limitamos a fazer um recorte histórico que compreende história dos manuais didáticos em solo brasileiro, desde os manuais franceses até os que conhecemos hoje, mas demos maior ênfase aos anos empreendidos entre 1929, data da criação do Instituto Nacional do Livro, primeiro órgão a tratar de maneira mais séria sobre o assunto, até 2016, ano de publicação das três obras/volumes da coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, objeto de nosso interesse.

No que tange ao teatro, percebemos em nossas leituras, características semelhantes quanto ao surgimento e desenvolvimento da arte teatral nos locais onde ela está presente. Chegamos à conclusão de que em grande parte dos lugares em que o teatro se estabeleceu como arte, seu início foi fortemente ligado à religiosidade. É o que aconteceu na Grécia Antiga, com as representações feitas em homenagem ao deus Dioníso, durante os festivais dionísticos, assim como no período de cristianização do Império Romano, ou no processo de catequização dos silvícolas brasileiros, já que “as primeiras manifestações cênicas no Brasil cujos textos se preservaram são obra dos jesuítas, que fizeram teatro como instrumento de catequese”. (MAGALDI, 2004, p. 16).

Seja nos festivais dionísticos, em que o deus festejado era um entre os muitos outros do Olimpo, ou na apresentação de um Deus cristão àqueles que não O conheciam, a finalidade era a mesma, aproximar o homem de uma crença religiosa.

Com efeito, a Igreja Católica, parece-nos, foi a instituição que melhor fez uso da arte teatral para a consagração de seus objetivos. Para chegar aos mais diferentes tipos de público, alguns dos quais o nível educacional ainda era muito baixo, chegando quase a uma totalidade de analfabetos, o que impossibilitava o conhecimento do cristianismo por meio da leitura da bíblia, e nem sabemos se a Igreja tinha interesse em que esse público aprendesse a ler e tirasse suas próprias conclusões sobre os textos divinos, a

Igreja Católica perpetuava uma espécie de jogo dual, isto é, usando o teatro como objeto de controle religioso, usando-o quando necessário, e proibindo-o quando conveniente.

Quando a Igreja queria implantar os preceitos cristãos em um lugar, ela usava a o teatro como forma de representação de pequenas peças que contavam a história dos santos ou a vida e paixão de Jesus Cristo, e, “aos poucos, mais e mais episódios bíblicos iam sendo ilustrados de forma dramática”. (HELIODORA, 2008, p.35). quando ela percebia que a arte ultrapassava a barreira dos interesses religiosos, transformando-se, assim, em um arte autônoma, ela a proibia.

Na Inglaterra elizabethana, por exemplo, depois de algum tempo de acentuado sucesso entre as diferentes camadas sociais inglesas, por insistência de um conselheiro da rainha Elizabeth I, ligado à Igreja Católica, “o teatro chegou a ser proibido na cidade de Londres, o que fez com que alguns edifícios teatrais, incluindo o famoso *The Globe Theatre*, que tinha como um dos sócios o dramaturgo William Shakespeare, fossem construídos fora dos limites urbanos da capital inglesa”. (BURGUESS, 2001, p. 63) Em tempos mais longínquos, no século VII, sob o pretexto de estar horrorizada e chocada com o escândalo que eram os espetáculos de teatro da época, principalmente no Império Romano, a Igreja, nas palavras de Heliodora (2008), não só proibiu o teatro como excomungou todos os atores da época e suas famílias.

No Brasil, a história do teatro não tem início muito diferente do que ocorrera na Europa. Talvez isso indique, ou respalde o alto número de fiéis católicos em território nacional. O Brasil é, basicamente, um país católico, e isso se deve, em grande parte, à importância do teatro quando do processo de colonização pelos portugueses. Não bastava aos lusitanos dominar a terra, era necessário “salvar” sua gente. Daí o fato de nosso primeiro dramaturgo, ainda que nascido nas Ilhas Canárias e, por isso espanhol, na verdade, e não brasileiro, seja o padre jesuíta José de Anchieta.

Por outro lado, vimos também que, apesar de muito forte no aspecto religioso, o teatro, principalmente na Europa, teve, com o passar das eras, outros fins que não os religiosos, como, por exemplo, a discussão de temas políticos ou a crítica à classe burguesa, como se podia ver nas *comédias de caráter* de Molière. No Brasil, será Luís Carlos Martins Pena o responsável por tirar, de vez, o foco religioso de nosso teatro.

Como pudemos ver até então, o teatro, a depender de sua finalidade, tem passado por diversas mudanças. Não muito diferente disso, o livro didático também tem passado por constantes alterações de paradigmas desde o início de sua história, e com maior intensidade após 1929, quando fora instituído o Instituto Nacional do Livro. As

nuances no processo de seleção, escolha, produção e distribuição do livro didático sempre foram permeados por elementos externos a ele, como ideologias políticas, questões econômicas, fatores estruturais, etc., conforme aponta Silva (2012). Por isso, Ferreira (2011) alerta para o fato de que pesquisar sobre o livro didático não requer uma análise tão somente do livro pelo livro, pois outros fatores devem ser levados em conta, tais como as condições de produção do LD, o público alvo, fatores econômicos, em fim, é preciso debruçar-se em muitas questões para além do que aparece no LD. Chama a atenção também, o fato de que o LD tem ganhado ao longo do tempo várias funções não alinhadas com seu objetivo primeiro, o de ser um suporte ao professor no processo de ensino-aprendizagem. É o caso de ele ter se tornado muito mais que um suporte para o professor, um elemento de formação docente. Nas palavras de Silva (2012), o LD acaba sendo, também, o grande responsável pela informação e formação dos professores.

Muitas vezes, percebe-se que o LD tem sido utilizado por professores em sala de aula como o principal meio de interação entre eles e os alunos, portanto, o LD assume outros papéis. Para o professor o livro pode representar tanto uma ferramenta de trabalho como fonte de pesquisa, isto é, uma vez que o professor, por vários motivos, como o excedente número de aulas assumidas, a falta de tempo para a elaboração de suas aulas, as salas de aula abarrotadas de alunos e questões burocráticas ligadas à administração da escola, o professor acaba, muitas vezes, sem o devido tempo para aperfeiçoar sua ação docente e, logo, ele encontra no livro didático uma forma de aprofundar seu conhecimento e, portanto, “o livro didático não deve se restringir à mera apresentação de respostas prontas aos exercícios formulados na coleção. Os manuais devem apresetar os pressupostos teóricos e metodológicos da obra e servir como uma ferramenta auxiliar à reflexão e prática docentes”. (SILVA, 2012, p. 807).

E a forma como o LD é composto e quais elementos devem ser levados em consideração pelos autores não é uma preocupação recente. Já no anos de 1960, muito se discutia acerca do papel a ser desenvolvido pelo LD em sala de aula e como ele poderia auxiliar o professor sendo mais que um elemento de interação entre mestre e alunos ou o instrumento oficial do processo de ensino-aprendizagem.

As condições de trabalho e de formação dos professores tornavam-se cada vez mais precárias, justamente no momento em que a escola começava a atender uma clientela que antes estava alijada do saber formal. Os materiais didáticos rapidamente deixaram de ser obras de referência, como haviam sido até então, e passaram a orientar e conduzir a ação docente. (BEZERRA, 2006, p.31).

Conscientes disso, as indústrias editoriais têm produzido livros cada vez mais alinhavados com seu papel formador, tanto para o aluno, destinatário original, como para o professor, por meio do Manual do Professor. Os autores de livros didáticos entendem a necessidade de o Manual do Professor apresentar muito mais do que apenas respostas às questões que acompanham os textos. Ele deve trazer também aulas já preparadas, mastigadas e, inclusive com direcionamentos metodológicos que possam facilitar a ação do professor.

Em sua, notamos em nossas leituras, que há muitos temas interessantes a serem discutidos quando o assunto aborda o livro didático e uma arte tão antiga como o teatro. Contudo, não pretendemos, em nossa pesquisa, solucionar e encerrar as discussões acerca destes temas. Por isso, voltaremos nossa atenção para o estabelecimento de um diálogo entre a arte dramática, mais precisamente o texto dramático, visto que nosso interesse é trabalhar o texto enquanto arte integral, e o livro didático. Para tal, nos aprofundaremos, a partir de agora, nos resultados encontrados por nós no tocante à questão quais textos e autores dramáticos aparecem (e como eles aparecem) nos volumes de livros didáticos da coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. Porém, por julgarmos relevante, faremos algumas intromissões preliminares relacionadas às obras, com interesse na apresentação das obras propriamente ditas, explorando elementos constituintes de suas capas e da carta dos autores aos alunos e, posteriormente, analisando os sumários dos três volumes da coleção, a fim de entender como os conteúdos são apresentados. Por fim, em um segundo momento, entraremos no campo do texto dramático e seu aparecimento nas obras.

3.1 Quais textos e autores dramáticos aparecem no livro didático?

Quando iniciamos esta pesquisa algumas hipóteses a respeito dos textos que apareciam no livro didático povoaram nossa mente. Textos e autores, pois um leva ao outro. Assim, iniciamos nosso trabalho pautados na hipótese de que encontraríamos textos de Gil Vicente, dramaturgo português do século XVI, de Martins Pena, criador da comédia de costumes brasileira, e de Nelson Rodrigues, autor que inovou o teatro brasileiro com o texto *Vestido de noiva* (1963).

Para nós, pelo menos textos destes três autores apareceriam. Percorremos, então as páginas dos três volumes que compõe a coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* e analisamos quais textos aparecem. Foi uma surpresa perceber que

apesar de em praticamente todas as escolas literárias existirem textos teatrais, eles não aparecem na mesma proporção no livro didático. Bem é verdade que nem toda obra está apta a ser analisada com mais carinho em um LD, mas, conforme aponta Prado (1999), a obra de arte, quando não atinge o seu mais elevado objetivo, certamente o estético, permanece de qualquer forma como documento de época, o que lhe dá respaldo para ser, pelo menos, comentada.

O texto dramático tem sua primeira aparição na página 31 do primeiro volume da coleção, no momento em que se trata da questão dos gêneros literários. O texto que aparece, diferentemente daquilo que pensávamos, pois acreditávamos que, por uma questão de identidade linguística, fosse aparecer o texto do português Gil Vicente, é o texto do autor clássico da era grega Sófocles, *Édipo rei*. Veja o texto.

Texto I

Édipo rei

[...]

O SACERDOTE Realmente, tu falas no momento oportuno, pois acabo de ouvir que Creonte está de volta.

ÉDIPO Ó rei Apolo! Tomara que ele nos traga um oráculo tão propício, quanto alegre se mostra sua fisionomia!

O SACERDOTE Com efeito, a resposta deve ser favorável; do contrário, ele não viria assim, com a cabeça coroada de louros.

ÉDIPO Vamos já saber; ei-lo que se aproxima, e já nos pode falar. Ó príncipe, meu cunhado, filho de Meneceu, que resposta do deus Apolo tu nos trazes?

Entra CREONTE

CREONTE Uma resposta favorável, pois acredito que mesmo as coisas desagradáveis, se delas nos resulta algum bem, tornam-se uma felicidade.

ÉDIPO Mas, afinal, em que consiste esta resposta? O que acabas de dizer não nos causa confiança, nem apreensão.

CREONTE (indicando o povo ajoelhado.) Se queres ouvir-me na presença destes homens, eu falarei; mas estou pronto a entrar no palácio, se assim preferires.

ÉDIPO Fala perante todos eles; o seu sofrimento me causa maior desgosto do que se fosse meu, somente.

CREONTE Vou dizer, pois, o que ouvi da boca do deus. O rei Apolo ordena, expressamente, que purifiquemos esta terra da mancha que ela mantém; que não a deixemos agravar-se até tornar-se incurável.

ÉDIPO Mas por que meios devemos realizar essa purificação? De que mancha se trata?

CREONTE Urge expulsar o culpado, ou punir, com a morte, o assassino, pois o sangue maculou a cidade.

ÉDIPO De que homem se refere o oráculo à morte?

CREONTE Laio, o príncipe, reinou outrora neste país, antes que tornasses nosso rei.

ÉDIPO Sim; muito ouvi falar nele, mas nunca o vi.

CREONTE Tendo sido morto o rei Laio, o deus agora exige que seja punido o seu assassino, seja quem for.

ÉDIPO Mas onde se encontra ele? Como descobrir o culpado de um crime tão antigo?

CREONTE Aqui mesmo, na cidade, afirmou o oráculo. Tudo o que se procura, será descoberto; e aquilo de que descuramos, nos escapa.

ÉDIPO *fica pensativo por um momento.*

[...]

(Sófocles. Clássicos Jackson, v. XXII. Tradução de J. B. de Mello e Souza. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000024.pdf>. Acesso em: 3/5/2015. In: CEREJA, W.R. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. 1 ed. V. 1. São Paulo: Saraiva, 2016)

No total, este texto aparece no LD em pouco menos de uma página. Interessante ver como um texto de acentuada complexidade como este pode ser passado a alunos do 1º ano do Ensino Médio de forma tão resumida. Está claro para nós, que o texto não é o objeto principal de análise na sala de aula, mas sim sua estrutura e os aspectos linguísticos que o permeiam. Mas, e como fica a questão literária, do texto enquanto literatura, sobrecarregado de sentidos que mexem com o ser humano? Bem, com essa mesma preocupação, Santos (2005) observou as aulas de quatro professores de uma escola da rede pública de educação da cidade de Campo Grande, MS, e chegou à seguinte conclusão:

A procura, a busca pelo inusitado, a cumplicidade que se instaura entre o autor e o leitor durante o ato da leitura não se concretizou durante as aulas observadas. O mais importante para os professores observados era que o aluno aprendesse a História da Literatura Brasileira e interpretasse suficientemente um texto literário, traduzindo essa interpretação como análises lógicas e gramaticais da palavra do poeta. (SANTOS, 2005, p.60).

Ainda que em contextos diferentes, visto que a pesquisa de Santos abrange o campo escolar propriamente dito, a situação dos textos parece sofrer a mesma mutação identitária que sofre no LD. Na sala de aula, seja pela má formação do professor, pelo excedente número de aulas a serem ministradas ou qualquer outro aspecto, o que interessa é a literatura vista sob uma perspectiva histórica, e não literária. No LD, agrega-se ao historicismo, preocupações com a estrutura dos textos e as possibilidades de se trabalhar a gramática ou qualquer outro aspecto da língua. A paixão pela leitura prazerosa é abandonada, preterida em favor da sistematização do ensino de literatura.

De volta ao texto em si, como sabemos, os gregos viam nas tragédias formas de moralizar a sociedade a partir daquilo que ela observava. Geralmente os conflitos dos textos gregos tinham a presença de seres superiores, como os deuses, a fim de ensinar algum preceito moral à sociedade da época. Aqui, esse ser representado está na figura do deus Apolo. Não vemos diferença quanto a isso em nossos dias. Muitas vezes, textos literários são utilizados como pano de fundo para que o professor emplaque uma discussão sobre algum assunto que ele julga importante para aquele público de alunos.

Não se trata de que isso não possa ocorrer, mas o texto literário é, antes de tudo um fator de humanização ao qual todos devemos passar de acordo com nossas próprias experiências, deste modo, a literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 175). Isto quer dizer que, sim, o professor pode, e em alguns momentos até deve, usar os textos literários como base ou fundamento para o ensino de outras áreas do saber, mas sua função primeira, a de fazer refletir e entreter, ou nas palavras de Candido (1995), humanizar, jamais deve ser esquecida ou deixada de lado.

Nesta história, Édipo, o rei, antes de sê-lo, acaba matando o próprio pai, sem saber, e se casando com a mãe, também inconsciente da verdade. Contudo, isso não lhe confere o perdão, pois um crime havia sido cometido, e Édipo deveria sofrer as punições necessárias. Mas até que ponto o aluno está a par dessas informações?

Bem, sabemos que esta é uma das histórias mais conhecidas e apreciadas na história da humanidade. Contudo, a mutilação pela qual o texto passa, por meio da fragmentação, característica comum aos textos que aparecem no LD, faz com que ele perca parte, nesse caso, de sua essência. Está claro que o LD não comporta o aparecimento de textos dramáticos integrais, até mesmo por questões econômicas. Isso sem falar do tempo que o professor precisaria para lê-los em sala com os alunos. Porém, a fragmentação de um texto de certa complexidade, como é este de Sófocles, pode acarretar dificuldades interpretativas por parte do aluno. Além de que ele perde sua essência artística. “Logo, o texto literário é abordado pelos livros didáticos de tal forma que acaba por dissociá-lo de sua qualidade artística, não pragmática” (FRITZEN & SILVA, 2012, p.272) atribuindo-lhe uma função imediata que muitas vezes ignora a sua especificidade. Ao aparecer assim, de forma fragmentada e sem a trazer à tona a profundidade temática do texto, como o incesto entre filho e mãe e/ou o assassinato do pai pelo próprio filho, o texto não confere objeto de interesse para o aluno. O aluno pode sentir-se frustrado ao não entender o que está lendo e abandonar a história, ou então, ele aceita aquilo que é explicado pelo professor sobre o texto como verdade absoluta e perde sua autonomia leitora.

Outro fator de peso, é que, ao que percebemos, um texto que aparece dessa forma, parece estar seguindo outros preceitos, ou melhor, tem outras finalidades que não a literária, como, por exemplo, a análise linguística e estrutural.

Acontece que, com isso, o texto cai em uma espécie de didatismo pragmático, ou seja, tem caráter comum aos textos que são utilizados unicamente com fins pedagógicos.

“Em outras palavras: ao converter o texto literário em instrumento pedagógico de outra disciplina ou saber, estar-se-ia subordinando a arte à pedagogia”. (FRITZEN & SILVA, 2012, p.272).

No trecho lido, Creonte, cunhado de Édipo, e seu tio, também, traz a resposta de Apolo sobre como acabar com todos os males que assolam o reino de Tebas. Segundo Creonte, para que findem os ventos de má sorte sobre Tebas, é necessário que o assassino de Laio seja expulso ou condenado à morte, como forma de purificação daquele lugar, porém, nem Édipo, nem Creonte, nem ninguém, imaginava que se tratava do próprio rei Édipo pois era ele meso que havia matado o rei Laio, seu pai. Como se pode ver, esta não é uma história simples, pois, bem ao molde do que gostavam de fazer os gregos em suas tragédias, havia no texto uma complexidade moral a ser resolvida.

O que importa aqui é saber como o professor transmitirá isso ao aluno. E também, como o aluno recepcionará a história. Claro, se o professor conhece a história, fica mais fácil fazer intervenções, levar outros textos ou outros excertos, indicar obras, etc. Mas aí, surge uma outra questão: a formação do professor de literatura e o conhecimento que ele tem sobre o texto dramático. E podemos, ainda que empiricamente, dizer que é muito raro um curso de Letras em dias atuais que prepare o futuro professor para as questões relacionadas aos gêneros literários e, ainda mais, em se tratando do gênero dramático.

Além disso, como já constatamos antes, a aula já vem preparada para o professor no livro didático, e isso faz com que ele perca sua autonomia docente, pois, possivelmente, ele apenas dará continuidade ao conteúdo, passando atividades relacionadas a aspectos linguísticos e estruturais do texto aos alunos que talvez nem ele mesmo entenda. E, no caso do trecho lido de Édipo rei, constatamos que nem mesmo uma atividade foi proposta pelo LD, o que reforça o caráter didático do texto como mera representação pragmática do gênero dramático. Não há interesse em aprofundar o conhecimento do aluno sobre o gênero, mas sim, apenas apresentar o gênero de forma que o aluno o conheça, e nada mais.

A segunda ocorrência de um texto dramático, só acontece na página 64 do volume 1 da coleção analisada. Antes do texto propriamente dito, há a apresentação do autor português Gil Vicente. Gil Vicente era, digamos assim, um homem de seu tempo, antenado às mudanças de pensamento que se desenvolviam em toda a Europa, principalmente no tocante à religião. Havia, até então, uma Europa absolutamente teocêntrica, mas surgia, por outro lado, uma onda antropocêntrica que começava a se

sobressair na forma de pensar das pessoas. Isto não significava, no entanto, que as pessoas haviam se tornado ateias ou céticas em relação a Deus, mas o home via, agora, as suas atitudes atreladas ao seu futuro, não estando mais presos na ideia de que tudo o que acontecia com ele era a vontade de Deus.

O autor se encaixa no momento literário português conhecido como Humanismo. Neste mesmo período, surgia aquele que ficaria conhecido como o maior poeta de Língua Portuguesa de todos os tempos, Luís Vaz de Camões. E mesmo dividindo espaço com este importante autor, Gil Vicente conseguiu certa notoriedade. Seus textos estavam, basicamente, divididos em dois eixos: os autos e as farsas. Mas foi um de seus autos que alcançou maior estrelismo e até hoje é encenado em Portugal e no Brasil, trata-se do *Auto da Barca do Inferno*.

Quanto ao autor, a página 63 do volume 1 da coleção de LDs é toda dedicada a tratar de sua vida e obra. Para os autores, o teatro vicentino vem a reformular a forma como se fazia teatro até então.

Com Gil Vicente, o teatro, em Portugal, passou a ser produzido fora dos domínios da Igreja, dando início ao desenvolvimento de um teatro leigo, ou seja, não religioso. Esse novo teatro, produzido com o objetivo de ser encenado para os monarcas portugueses e sua corte, caracterizava-se por uma rica linguagem poética e pela sátira mordaz aos costumes da sociedade portuguesa. (CEREJA, 2016a, p. 63)

Apesar de o LD trazer à baila um pouco da vida e da obra de Gil Vicente, entendemos que isto é feito de maneira muito resumida. Os autores tecem comentários curtos sobre as características estruturais e temáticas da escrita vicentina, contudo, deixam de explorar o poder literário que têm suas obras. No momento em que os autores expõem as principais obras do autor, eles citam os autos de moralidade, como *Auto da barca do inferno*, o *Auto da barca do purgatório*, o *Auto da barca da glória*, o *Auto da alma* e o *Auto da feira*, e as farsas, *Farsa de Inês Pereira*, *O velho da horta* e *Romagem dos agravados*. Bem é verdade que estes textos estão entre os maiores trabalhos do autor. Contudo, dentre todos eles, apenas um é escolhido pelos autores para se trabalhar as características vicentinas, o *Auto da barca do inferno*, que aparece abaixo.

Texto II

[...]

Vem um Corregedor, carregado de feitos, e, chegando à barca do inferno, com sua vara na mão, diz:*

CORREGEDOR Hou da barca!
DIABO Que quereis?

*processos

CORREGEDOR Está aqui o senhor juiz!

DIABO	Oh amador de perdiz, quantos feitos que trazeis!	
CORREGEDOR	No meu ar conhecereis Que sem gostos trago cá.	
DIABO	Como o direito vai lá?	
CORREGEDOR	Nestes feitos os vereis.	
DIABO	Ora, pois, entrai, veremos Que diz aí nesse papel...	
CORREGEDOR	E aonde vai o batel?	
DIABO	No inferno vos poremos.	
CORREGEDOR	Como? À terra dos demos há de ir um corregedor?	
DIABO	Santo descorregedor, Embarcai, e remaremos!	
CORREGEDOR	<i>Hou! Videtis qui petatis Super jure majestatis</i> Tem vosso mando vigor?*	*Vede o que reclamais? Acaso vosso poder está acima do direito de majestade
DIABO	Quando ereis ouvidor <i>Nonne accepistis rapina?*</i> Pois ireis pela bolina Onde nossa mercê for*... Oh! Que isca esse papel para um fogo que eu sei!	*Acaso não recebestes propina? *para onde determinamos
CORREGEDOR	<i>Domine, memento mei!*</i>	*Senhor, lembra-te de mim!
DIABO	<i>Non est tempus, Bacharel! Imbarqemini in batel quia judicastis malitia.*</i>	*Já não é tempo, Bacharel! Embarcai neste batel/ porque senenciastes com malícia.
CORREGEDOR	<i>Semper ego justitia Fecit, e bem por nível.*</i>	*Eu sempre fiz justiça com equidade.
DIABO	E as peitas* dos judeus que a vossa mulher levava?	*presentes oferecidos como suborno
CORREGEDOR	Isso eu não o tomava, eram lá percalços seus. Não são peccatus meus, <i>peccavit uxore mea.*</i>	*Não são pecados meus minha mulher é que pecava.

DIABO *Et vobis quoque cum ea, não temuisistis Deus.*
A largo modo acquiristis sanguinis laboratorum.
ignorantes pregatorum.
Ut quid eos non audistis?** *E tu pecavas com ela, e não temia a Deus.
*Enriqueceste a valer à custa do sangue dos trabalhadores, Ignorantes pecadores, sem atendê-los sequer.

CORREGEDOR Vós, Arrais, nonne legistis que dar quebra os penedos? Os direitos estão quedos, si aliquid tradidistis...* *Vós, Arrais, acaso ouvistes Que dádivas removem montanhas? Não se aplica a lei quando se ganha algo.

DIABO Ora, entrai nos negros fados!
Ireis ao lago dos cães
e vereis os escrivães
como são tão prosperados.

[...]

Estando o Corregedor nesta prática com o Arrais infernal, chegou um Procurador carregado de livros, e diz o Corregedor ao Procurador:

CORREGEDOR Oh Senhor Procurador!
PROCURADOR Beijo-vo-las mãos, Juíz!
Que diz esse Arrais? Que diz?

DIABO Que sereis bom remador.
Entrai, bacharel doutor,
E ireis dando na bomba* *Bomba que elimina água do Interior do barco.

PROCURADOR E este barqueiro zomba?
Brinçais de zombador?
Essa gente que aí está
Para onde a levais?

DIABO Para as penas infernais.

PROCURADOR *Dix!* Não vou eu para lá!
Outro navio está cá
Muito melhor assombrado.

DIABO Ora estás bem arrumado!
Entra, infeliz de hora-má!

CORREGEDOR Confessaste-vos, doutor?

PROCURADOR Bacharel sou... Dou-me a demo!
Não cuidei que era extremo,
Nem de morte minha dor.
E vós, senhor Corregedor?

CORREGEDOR	Eu muito bem me confessei, Mas tudo quanto roubei Encobri ao confessor...	
PROCURADOR	Porque, se o não tornais*, Não vos querem absorver, E é muito mal devolver Depois que o apanhais.	*retituís
DIABO CORREGEDOR DIABO	Pois porque não embarcais? <i>Quia esperamus in Deo*</i> <i>Imbarquemini in barco meo...*</i> Para que <i>sperastis*</i> mais?	*Porque esperamos em Deus. *Embarcai em meu barco... *esperais.

(São Paulo: Saraiva, 2008. P.34-8. Col. Clássicos Saraiva.)

Neste trecho, é explorado o diálogo entre o Diabo e o Corregedor, em um primeiro momento, e depois entre estes e o Procurador. A cena retrata tentativa do Corregedor de se livrar da condenação ao inferno. De maneira bastante irônica, o Diabo busca explorar as desvirtudes deste, tentando convencê-lo a aceitar sua punição. Da mesma forma, o Procurador também tenta livrar-se da condenação que lhe é imposta, mas eu final é o mesmo de seu colega, o Corregedor.

Bem, é complicado para o aluno, e até mesmo para o professor, interpretar adequadamente um texto complexo como o *Auto da barca do inferno* por meio de um pequeno fragmento do texto como este. O professor pode até ter lido a obra inteira antes de interagir com os alunos sobre o fragmento lido, porém, parece improvável que, a partir disso, ele dirija seu trabalho para a discussão do texto enquanto texto literário. Pelo contrário, é possível que ele teça discussões acerca de outros elementos do texto, como sua estrutura, a linguagem, explicações sobre o uso do latim, etc. O que interessa, é que fatores externos ao texto, como o momento e o contexto de produção, deixam de

ser trabalhados, e o texto se torna, em fim, mera excusa para o trabalho gramatical, linguístico e estrutural.

Gil Vicente viveu durante um período crucial da história de Portugal, tendo testemunhado “as lutas políticas que agitaram o reinado de D. João II, a descoberta da costa africana, a chegada de Vasco da Gama à Índia, as conquistas de Afonso de Albuquerque, Francisco de Almeida e outros, a transformação de Lisboa no cais mundial da pimenta, o fausto do reinado de D. Manuel, [durante o qual se descobriu o Brasil], a construção [da Abadia] dos Jerônimos, do convento de Tomar e de outros grandes monumentos, as perseguições sangrentas aos novos cristãos e, finalmente, os começos da crise do reinado de D. João III, que trouxe a Inquisição, a Companhia de Jesus e o ambiente simultaneamente austero e hipócrita que ele próprio personifica na figura de Frei Paço [=palácio, corte], e que Camões definirá como uma ‘austera, apagada e vil tristeza’”. (ACHCAR, 1999, P. 10-11, grifos do autor).

Gil Vicente era, em suma, um homem antenado aos acontecimentos de seu tempo, e esses acontecimentos refletem diretamente em sua obra, por meio de suas críticas irônicas, sarcásticas, à sociedade e às instituições daquele período. Nesse sentido, deixar de lado informações externas ao texto, como a vida e a época de produção do texto é o mesmo que impossibilitar a interpretação do texto por parte do aluno, ou, pior, impor a ele interpretações que nem sempre condizem com a realidade do texto.

Não estamos dizendo, com isso, que os fatores estruturais do texto não sejam relevantes, pelo contrário, estes elementos são também fonte de análise para uma interpretação adequada do texto. A língua, por exemplo, deve ser analisada a fundo. O autor faz uso de uma linguagem quase arcaica, e, portanto, de difícil entendimento para o falante da língua portuguesa de hoje. É por isso que, no fragmento lido, aparecem informações adicionais ao lado das falas das personagens para que o leitor possa melhor compreender o que está escrito e inteirar-se dos sentidos contidos no texto. Além da linguagem, outros fatores podem ser explorados pelo professor, tais como a métrica, os vocábulos, etc. O que não deveria ocorrer é o que se vê nas atividades que acompanham o texto, que prezam, quase sempre, estes aspectos, abandonando ao vento a literariedade do texto, ou direcionando o aluno para uma interpretação única do texto, que é, na verdade, a interpretação dos autores para o texto. Observe algumas dessas atividades.

1. As personagens do texto lido são tipos, ou seja, figuras sem profundidade psicológica nas quais estão reunidos os vícios e as virtudes da profissão, da classe ou até do estrato social a que pertencem.

a. Para que o espectador pudesse identificar facilmente a personagem-tipo, esta aparecia em cena acompanhada de elementos distintivos, como objetos ou animais. Quais são os elementos que distinguem as personagens do texto lido?

b. *A linguagem também funciona como elemento distintivo e caracterizador de determinados tipos. De que maneira o Corregedor se expressa ao longo do texto?*

c. *Nas falas do Corregedor, o autor subverte de propósito o léxico e as normas do latim, uma língua que ainda desfrutava, no século XVI, de muito prestígio. Que efeito isso provoca?*

d. *Conclua: o Corregedor e o Procurador representam profissionais que atuam em que área? Qual é a principal função desse grupo de profissionais?*

(CEREJA, 2016a, p. 66)

Esta é a primeira atividade relativa ao trecho lido do *Auto da barca do inferno*. Observe que, na introdução das questões, os autores indicam que vão trabalhar com aspectos característicos das personagens conhecidas como *tipos*. E na letra “a” isso até acontece, mas, já nas letras “b” e “c”, os autores voltam sua preocupação para os aspectos linguísticos e, em “d”, pedem que o aluno, por meio das respostas dadas às questões anteriores, chegue à conclusão de que tipos sociais pertencem as duas personagens do texto, o Corregedor e o Procurador, que são representantes da justiça.

Bem, é certo que ao fazer isso, de certa maneira os autores cumprem com seu papel de apresentar aspectos literários aos alunos, apesar de que estes aspectos estão, como visto, voltados mais para a linguagem em si. De toda forma, o aluno conhece um dos tipos de personagens que pode compor um texto literário, as personagens-tipo, o que julgamos ser importante.

Nas questões 2, 3 e 4, os autores abordam as ações das personagens em si, o que pode ser entendido como um auxílio à interpretação do texto. O problema, para nós, é que as questões são muito fechadas, isto é, são questões com respostas previsíveis e que levam, como dissemos antes, o aluno à uma interpretação única do texto. Ou seja, os autores, com esse tipo de questões, acaba direcionando a interpretação do aluno, alijando-o das várias possibilidades de entendimento do texto, da plurissignificação tão cobiçada pela literatura. Veja.

2. *O Corregedor, ao ser recebido pelo Diabo, estranha que seu destino seja a “terra dos demós”.*

a. *Por que, nesse momento, o Corregedor julga-se livre do inferno?*

b. *Visando escapar da barca infernal, o Corregedor questiona o poder do Diabo. Como ocorre esse questionamento?*

3. *No Auto da barca do inferno, as almas passam por um julgamento antes de embarcarem em direção ao seu destino final. Nesse julgamento, o Diabo desempenha,*

simultaneamente, as funções de acusador e de juiz, enquanto as almas defendem a própria causa.

a. O Diabo faz três acusações ao Corregedor. Quais são elas?

b. Na sua opinião, a argumentação que o Corregedor utiliza para se defender confirma ou desmente as acusações do Diabo? Justifique sua resposta.

c. Diante dos argumentos do Corregedor, qual é o veredicto do Diabo?

4. O julgamento das almas, as condenações e o ato da confissão são elementos característicos da concepção de mundo cristã e da religiosidade dominantes na cultura medieval.

a. Nesse contexto, qual é a provável consequência de o Procurador não ter se confessado antes de morrer?

b. O Corregedor, ao confessar-se antes de morrer, não revelou o que roubara durante a vida. O que o levou a proceder assim?

c. O que esse procedimento do Corregedor revela a respeito do caráter dele?

(Idem)

As três questões são basicamente idênticas quanto à sua intenção. Note que todas elas giram em torno das ações dos personagens, que tentam a todo custo livrar-se do inferno, e do Diabo, que conduz os dois a aceitar a condenação. Não há, portanto, nenhuma discussão de profundidade psicológica que possa levar o aluno a interagir com o texto, a entender os possíveis significados das ações e dos acontecimentos do texto. Se o professor está bem preparado, ele pode abrir um leque maior de possibilidades de discussão sobre o texto, como, por exemplo, arguir sobre a inversão dos papéis entre o Diabo e os dois personagens (o Corregedor e o Procurador), a quem cabia o papel de julgar e agora são julgados. Mas, como sabemos, muitas vezes o professor não tem preparo o suficiente para fazê-lo.

A atividade de número 5 volta a explorar a linguagem, abordando neologismos e expressões idiomáticas presentes no texto e, a atividade de número 6, parece ser um resumo da funcionalidade do texto, pois o *Auto da barca do inferno* é um auto de moralidade, e é justamente o aspecto moral das personagens que se discute nela.

5. O teatro de Gil Vicente se expressa em linguagem poética. É composto em versos, nos quais rimas, ironias, eufemismos, antíteses e neologismos (criação de uma expressão ou de uma palavra nova) constituem recursos para a construção de uma sátira mordaz, focada na crítica aos vícios humanos.

a. No trecho lido, o Diabo se refere ironicamente ao corregedor como “amador de perdiz”. Por que ele usa essa expressão?

b. O Diabo chama o corregedor de “descorregedor”. Qual é o significado desse neologismo na cena?

c. Eufemismo é o emprego de uma palavra ou de uma expressão no lugar de outra que é considerada desagradável, com o fim de causar menos impacto, como, por exemplo, o uso de descansar no lugar de morrer. No trecho lido, que eufemismo o Diabo emprega para se referir ao inferno?

d. O teatro de Gil Vicente faz uso das métricas mais utilizadas na poesia medieval. Faça a escansão de alguns versos do trecho lido e identifique o tipo de verso empregado pelo dramaturgo nesse auto.

6. O Auto da barca do inferno é um auto de moralidade, ou seja, é uma peça em que a dramatização visa ensinar preceitos morais por meio da crítica aos vícios, hábitos e costumes.

a. Qual é a crítica feita por Gil Vicente na cena lida?

b. Na sua opinião, os problemas denunciados e criticados na cena se limitam à sociedade portuguesa do século XVI ou ainda ocorrem na atualidade? Justifique sua resposta.

(CEREJA, 2016a, p. 66-7)

Há, portanto, nas seis atividades que acompanham o fragmento do *Aut da barca do inferno* que aparece no LD, o que Assunção (1998) chama de abordagem pragmática do texto literário, ou seja, deixa-se de lado a literatura em prol da função didática do texto, que trata o texto como objeto de análise linguística e estrutural.

Outro fator que nos chama a atenção, está no teor moralizante dado às questões. Observe como isso pode ser notado, principalmente, nas questões “a”, “b” e “c”, da atividade número 4 e nas questões “a” e “b” da atividade número 6. Elas busam prender o aluno a opinar sobre as ações dos personagens, mas, dificilmente o aluno será favorável à forma de agir deles, o que nos faz entender que o texto pode ser utilizado para outras funções, como a de moralizar. “A escola tende a privilegiar a leitura capaz de inspirar certas condutas” (FRITZEN & SILVA, 2012, p.272), assim, as atividades propostas no LD estão em consonância com o que se espera delas, que é trabalhar a língua e a estrutura e desempenhar um papel moralizante, uma vez que há, no LD, “a preocupação em despertar no aluno a prática participativa, a sociabilidade, a consciência política, enfim, a cidadania, entendida no seu sentido mais amplo.” (BEZERRA, 2006, p.37)

A terceira ocorrência de um texto dramático no LD acontece na página 80, quando os autores trabalham com o texto dramático (ou teatral, como eles chamam), de modo mais particular. Aqui, eles se interessam por aspectos mais singulares da composição de um texto dramático, e para tal, é usado o fragmento da obra *O que os meninos pensam delas*, da autora Adélia Nicolete.

Antes do texto propriamente dito, os autores fazem uma espécie de mini-introdução do conteúdo a ser estudado, a fim de que o aluno se lembre que já tinha visto sobre o assunto antes e que, agora, aprofundará seus conhecimentos.

O texto teatral

*Na seção de **Literatura**, você teve contato com a obra de Gil Vicente, considerado o primeiro grande dramaturgo da literatura portuguesa.*

Vamos, agora, conhecer o que é o texto teatral, isto é, o texto escrito para ser encenado.

(CEREJA, 2016a, p. 80)

Já nessa primeira entrada podemos perceber que o texto dramático será trabalhado de maneira, como aponta Fritzens & Silva (2012), didatizada, isto é, será retirado dele sua capacidade artística para que a estrutura seja assumida como objeto de interesse. Assim, o texto, por mais que contenha elementos que o caracterizem como texto literário passa a servir como um texto pedagógico, o que, de forma ou outra, acaba transformando em outro estilo dentro do mesmo gênero, e quando isso acontece, “quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos o próprio gênero”. (BAKHTIN, 2000, p.286).

Agora, observe o texto escolhido pelos autores pra se trabalhar o “texto teatral”, como eles chamam.

Texto III

O que os meninos pensam delas?

A ação se passa na sala de estar de um apartamento de classe média, num dos últimos andares. Um pôster de algum astro de música pop decora uma das paredes. As meninas fazem referência a ele de vez e quando.

Sábado à tarde. Televisão, revistas espalhadas por todo o ambiente. Refrigerantes, salgadinhos, etc. A cena começa com Carol e Ana Paula acompanhando um clipe internacional de rock na TV, lendo a letra da música em uma revista. As duas cantam, dançam. De repente, Ana Paula emburra e desliga a TV.

CAROL

Eh, animal! Dá aqui esse controle remoto! O que foi agora, Ana Paula?

ANA PAULA

Não se faça de desentendida!

CAROL

Eu tava desafinando tanto assim?...

ANA PAULA

Não! É que eu tô aqui toda amiguinha sua e me lembrei que eu devia estar uma fera com você!

CAROL (*liga novamente a TV, mas baixo*)

Fera comigo?! Tá louca? O que eu fiz, Ana Paula?

ANA PAULA

Eu vou embora! (*começa a juntar algumas revistas*)

CAROL

Como vai embora? Sua mãe viajou! Vai ter que me aguentar o fim de semana inteiri-nho! E eu vou conversar até de madrugada, você não vai conseguir dormir!!! (*gargalhada macabra*) Porque eu tenho insônia!!!!

ANA PAULA

E a noite tá só começando...

CAROL (*terrorista*)

Eu tenho insônia!

ANA PAULA

Para! Que terrorismo! (*procura algo nas revistas*) Insônia, insônia... Eu tenho a solução. Cadê?

T'aqui: "um copo de leite morno antes de dormir pode ajudar". Pronto. Você mama e dorme.

CAROL

Não adianta copo de leite morno. É mal de família. Só dormimos depois das três.

ANA PAULA

Se ao menos usasse esse tempo pra estudar, garanto que tirava notas melhores.

CAROL

Começou a humilhação. A vingança da CDF! Se eu não fosse sua amiga, Ana Paula, juro que ia ser sua pior inimiga!

ANA PAULA

Amiga! Que amiga?... Contar pro Toninho que eu tava a fim dele?

CAROL

Ah! É por isso que você tá tão fula da vida!?

ANA PAULA

Contou ou não contou?

CAROL

Contei, e daí? Você não tava mesmo a fim do cara?

ANA PAULA

Tava! Mas era segredo, entre mim e você! Cadê? (*procura nas revistas*) Ah! Essas revistas são a minha salvação! Achei! (*beija a revista*) Tem aqui uma coisa básica sobre paquera, escuta só: “Quando o menino sabe que a menina está a fim, a tendência é a relação esfriar”. E foi o que aconteceu! O Toninho começou a me evitar!!!

CAROL

Ai, Ana Paula! Só quis ajudar, poxa... O cara também não se decidia! Uma hora dava bola, outra hora, não... Cara indeciso... (*vai pegar pipoca*)

ANA PAULA

Eu detesto isso, detesto! Deixa que eu resolvo as minhas coisas do meu jeito!

CAROL (*Carol dá de ombros, come pipoca*)

Só quis ajudar...

ANA PAULA

Dispensar a sua ajuda! Sempre que eu dou ouvidos pros seus planos eu me ferro. Sempre! Eu não me abro mais com você, Carol! Nunca mais!

CAROL (*se desculpando*)

Puxa vida, Aninha, também não é pra tanto...

ANA PAULA

Cadê? (*procura nas revistas*) Onde tá? “Quando uma amiga rompe um segredo, isso, muitas vezes, significa que poderá romper vários outros. Cuidado!”

CAROL

Ah, é? Então vem cá. (*procura também*) Tá naquela que tem o Leo di Caprio... (*encontra, lê*) Escuta essa: “Amigas também erram. Se houve sinceridade por tanto tempo, porque não perdoar um errinho de nada? Relaxe!” (*mostra pra Ana*) Tá vendo? (*oferece pipoca e abraço*)

Ana Paula aceita o abraço. Fazem gestos de reconciliação com as mãos.

ANA PAULA

Eu não devia! Não vai demorar muito pra você aprontar outra das suas! É do seu caráter...

CAROL

Enquanto isso...

AS DUAS

Anestesia!

As duas correm e se prostram em frente a TV por um tempo, comem pipoca.

(Adélia Nicolete. *O que os meninos pensam delas?* Disponível em: www.encontrosdedramaturgia.com.br/?page_id599. Acesso em: 14/6/2015.)

O cena representa um dia do cotidiano de duas amigas adolescentes. No trecho, Ana Paula está efusivamente chateada com sua amiga, Carol, pelo fato de Carol ter revelado uma intimidade sua a um garoto. Isso é até bastante fácil de entender, se bem que, com a leitura completa da obra, outros acontecimentos, alguns mais importantes que o escolhido pelos autores para figurar no LD, aparecem, o que dá melhores condições para a interpretação. Por exemplo, a discussão entre as duas amigas começa por causa de um garoto que as duas conheceram em uma festa e se interessam por ele, ou seja, duas amigas interessadas pelo mesmo rapaz. Contudo, a leitura apenas desse trecho do texto impossibilita que o aluno chegue ao fato de que as duas meninas estão discutindo, na verdade, por causa do mesmo garoto. Parece mais que elas estão brigando justamente porque uma delas, a Carol, contou para o rapaz que a Ana Paula estava interessada nele.

Bem, para auxiliar na melhor interpretação o possível, um total de dez questões acompanham o texto, sendo que elas estão divididas quanto a sua finalidade. Contudo, a fragmentação do texto pode ser causador de algumas dificuldades interpretativas por parte do aluno, pois atrapalha, por exemplo, que o ele possa responder adequadamente a primeira questão que acompanha o texto, que se preocupa com a temática, veja.

1. Considerando o título da obra da qual foi extraído o texto – O que os meninos pensam delas? - levante hipóteses: Qual é, provavelmente, o tema da peça?

(CEREJA, 2016a, p.82)

Note a confusão: o tema do texto está relacionado a discussão das duas amigas por conta de uma ter revelado o segredo da outra ou pelo ato de as duas estarem interessadas no mesmo rapaz? Este é, claramente, um dos problemas apresentados pela fragmentação do texto. Os autores traçam uma linha de discussão acerca, por questões práticas, apenas do trecho lido, e não do texto como um todo, e, assim, a resposta para pergunta feita acima seria de que o tema está relacionado com a discussão entre as duas amigas pelo fato de uma delas ter revelado o segredo da outra. Mas isso desconsidera o todo do texto, tirando a unidade textual, importante característica do texto dramático e que, não obstante, deveria ser trabalhado no LD. Essa didatização torna a interação entre o aluno e o texto em um confuso campo de interpretações, pois, é praticamente

impossível que haja a interpretação adequada de um texto por meio da leitura de um fragmento seu. É como querer conhecer um romance por meio da leitura de seu resumo. E olha que, neste caso, acreditamos que seria até mais fácil do que ler apenas um fragmento. Mas o LD é o reino da fragmentação. E talvez isso ocorra por conta de preocupações econômicas. Sabemos que os editais do LD exigem um material de qualidade e com preço acessível para que o Governo possa, através do PNLD, adquirir e distribuir o LD para todos os alunos da rede pública de educação do país. Assim, essa fragmentação é, entendemos assim, uma forma de diminuir o valor de produção do material.

As editoras entendem que isso é necessário, e, por isso, acabam escolhendo textos mais curtos ou que têm a possibilidade de ser apresentados de forma fragmentada, afim de trabalhar aspectos estruturais e linguísticos, o que reforça a ideia de didatização do texto literário no LD e a perda de sua preocupação artística.

(...) algumas editoras, tentando ampliar a faixa de mercado de autores contemporâneos, acompanham seus livros de *instruções de uso*, ou seja, de fichas, roteiros e questões que sugerem o professor os caminhos de penetração na obra. Desnecessário dizer-se que, nesta adaptação escolar, qualquer vanguarda perde seu vanguardismo, obrigada a moldar-se aos clichês literários já sancionados pela escola. (LAJOLO, 1982, p. 29).

Nesse sentido, a preocupação está voltada muito mais para o preço final do LD para o Governo e para o grande lucro das editoras que para o aluno ou o professor em sala de aula, principais interessados no material.

Quanto à linguagem, Adélia Nicolete tentou se aproximar ao máximo daquilo que ela acredita que seja o linguajar usado pelos adolescentes, neste caso, pelas duas meninas. Além disso, há brevidade textual em quase todas as falas das duas personagens, o que torna a linguagem mais dinâmica e mais fácil de se decorar para uma eventual representação. Contudo, observamos um acúmulo de pontos de exclamação, o que faz com que as falas das duas personagens pareçam mais uma discussão intensa ou uma briga.

Com efeito, muitas discussões poderiam ser traçadas em relação ao texto, mas isso dependeria de uma formação completa do professor em relação ao texto dramático, pois só assim ele será capaz de levar outros textos que dialoguem com o texto exposto no LD, bem como atividades extras, etc. porém, é aí que encontramos outra incongruência: o LD, de acordo com o edital do livro didático, deve trazer pressupostos teóricos e práticos que facilitem a ação docente, portanto, as aulas devem aparecer

preparadas e praticamente mastigadas para que o professor não precise recorrer a outros meios que lhe tome tempo.

Entre as outras atividades que acompanham este fragmento, as atividades 2 a 5, voltam sua preocupação aos aspectos estruturais do texto.

2. O texto se inicia com dois parágrafos grafados em letras de tipo diferente – o itálico. Trechos como esse são chamados de rubrica. De acordo com esses parágrafos:

a. Em que lugar a cena acontece?

b. Que personagens participarão da cena? Qual é a idade delas? Comprove suas respostas com elementos do texto.

c. Qual é o nível social das personagens? Comprove sua resposta com elementos do texto.

d. Conclua: Qual é o papel da rubrica no início desse texto?

3. A partir do 3º parágrafo, a história começa a ser encenada.

a. Existe um narrador que conta o que acontece e o que as personagens falam?

b. De que modo a história se desenrola?

4. No texto, os diálogos cumprem um papel fundamental. De que modo o autor indica quem está falando?

5. Além da rubrica que introduz a peça, aparecem ao longo do texto outras rubricas, apresentadas sempre entre parênteses. Veja:

- “(começa a juntar algumas revistas)”
- “(gargalhada macabra)”
- “(se desculpando)”

a. Qual dessas rubricas indica ação da personagem ou fato que está acontecendo?

b. Qual indica modo de falar?

c. Qual indica som?

d. Conclua: Qual é o papel dessas rubricas no texto?

(CEREJA, 2016a, p.82)

A questão de número 2, e todas as suas assertivas, busca fazer com que o aluno se relacione com a rubrica. Primeiro os autores mencionam que ela aparece com um tipo de letra diferente no texto e então labora questões que se relacionam com a função da rubrica em um texto dramático. Já na questão número 3, a não presença de um narrador,

é tomada como base da discussão, mas, apesar disso, temos como pano de fundo, ainda, a discussão sobre a rubrica, visto que esse também é papel dela, povoar as lacunas que poderiam ser preenchidas pela presença de um narrador. Nas questões número quatro e cinco a preocupação dos autores é a mesma, mas com bases distintas. Na número quatro questiona-se como é feita a distinção entre os personagens, e na número 5 é trabalhada a função das rubricas internas, ou seja, aquelas que aparece entre as falas das personagens e, geralmente, dentro de parênteses.

Como dissemos mais acima, questões como essa direcionam o trabalho do professor para uma única direção interpretativa. Tanto ele como o alun são levados a fazer construções interpretativas a partir daquilo que foi dado pelo autores do LD nas atividades que acompanham os textos. De certa forma, isso tira toda a autonomia tanto do professor, no processo de preparar e ministrar as aulas, como do aluno, enquanto sujeito capaz de estabelecer diálogos com o texto, estabelecendo interpretações próprias e plurissignificativas. Para Nogueira; Silva; Colombo (2018), A presença de atividades como essa pode ser compreendida pelo professor como uma proposta desejável e adequada para o trabalho com a linguagem escrita e pode reiterar a ideia de que o ensino de aspectos do funcionamento da escrita prevalecem sobre suas funções e seus usos sociais.

Quanto às outras cinco questões, duas buscam estabelecer uma análise as personagens em si, duas são voltadas para os aspectos linguísticos e outra para a função social do texto. Veja.

6. Carol e Ana Paula estão no apartamento de Carol, passando o fim de semana juntas.

a. Como elas se sentem? Por que se sentem assim?

b. Ana Paula revela estar magoada com Carol. Qual é o motivo da mágoa?

7. Ana Paula e Carol discutem e Ana Paula pega uma revista para fundamentar suas opiniões.

a. Que tipo de revista você acha que as personagens leem?

b. O que personagens como Ana Paula e Carol buscam em revistas como essa?

8. Terminada a discussão, as meninas se abraçam e depois dizem, juntas: “Anestesia!”. Levante hipóteses: O que elas querem dizer com essa palavra, no contexto?

9. Nos textos teatrais, a linguagem das personagens pode variar bastante, de acordo com a época retratada, com o perfil de cada personagem (idade, grau de instrução, origem, etc.), com a situação representada, etc.

a. Como é a linguagem das personagens do texto lido? Caracterize-a.

b. Essa linguagem coincide com a que é usada pelos adolescentes hoje?

10. Todo texto é produzido com uma finalidade, levando-se em conta determinados aspectos, com que produz, quem é o interlocutor, qual é o meio em que vai circular, etc.

a. Que finalidade ela tem?

b. Que tipo de público ela tem como alvo?

Com efeito, de todas as dez questões que acompanham o texto, é a última a que nos chama mais a atenção, pois somente ela traz o aluno para o campo da reflexão sobre a finalidade do texto lido. Todo texto literário é escrito com a finalidade de entreter, mas também de fazer reler, assim que, o autor de um texto literário, “esse mágico criador de mundos, tem uma função social e, portanto, uma responsabilidade social”. (NICOLA, 2003, p. 25). Todas as outras questões se dividem em preocupações estéticas do texto em si, como o uso de rubricas e sua funcionalidade, a questão da temática do texto (ainda que esta esteja presa aos acontecimentos do trecho explorado, e não do todo do texto), a análise das personagens e a preocupação linguística, transformando o texto em um trabalho pedagógico.

Quanto à autora, a dramaturga Adélia Nicolette, os autores se limitaram a indicar sua formação acadêmica e o nome de algumas de suas peças que já foram montadas, tudo isso em um pequeno quadro no lado direito inferior da página 83 do volume 1 de LDs da coleção analisada.

A próxima ocorrência se dá na proposta de escrita de um texto dramático. Este é o momento em que se averigua a aprendizagem que os alunos tiveram até aqui a respeito do gênero proposto. Nesse sentido, os autores usam a seção “Hora de escrever” para apresentar aos alunos duas propostas de produção de cenas teatrais.

Texto IV

HORA DE ESCREVER

Seguem duas propostas para a produção de cenas teatrais que, depois, poderão ser encenadas no sarau. Conversem com o professor e decidam a melhor forma de realizá-las.

1. Na peça *O que os meninos pensam delas?*, de Adélia Nicolete, as garotas Carol e Ana Paula descobrem, conversando uma com a outra, que, em uma festa, se interessaram pelo mesmo rapaz, Alexandre. Seguindo os conselhos de uma revista, Carol propõe resolverem o problema da seguinte maneira: chamarem Alexandre até o apartamento e observarem por quem ele se interessa. Leia o trecho da peça que mostra esse momento.

CAROL

Já tô fazendo. (*disca*) Vamos resolver isso rapidinho. Chamando. Um toque, dois toques... Alô, por favor, o Alexandre? Obrigada. (*imita*) “Um momento que eu vou chamar”.

ANA PAULA

Desliga isso, Carol!

CAROL

Alô, Alô? É Carol, tudo bem? Carol, da festa da Mônica, de sábado. Ana Paula tenta desligar o telefone, Carol a impede. Ana emburra.

CAROL

É, você me deu o telefone, lembra? Tudo bem... Sabe o que é? Eu tava pensando, você não pode vir aqui em casa hoje? É. Não. Eu soube que você é bicho de Ciências Sociais, eu tenho que fazer um trabalho sobre... (*tenta imaginar algo*) as minorias, é isso, se você pudesse me ajudar... Certo... Tudo bem. Claro! (*para Ana*) Me ajuda! Ele quer saber que tipo de minorias.

ANA PAULA

Se vira.

CAROL

Hum... Minorias à beira de um ataque de nervos... é... minorias necessitadas... minorias carentes! É isso. Eu preciso da sua ajuda. Então tá. É aquele prédio em cima da locadora. É. Apartamento 83. Falou. Um beijo. (*desliga*)

(Disponível em: www.encontrosdedramaturgia.com.br/?page_id=599. Acesso em 14/6/2015.)

Imagine o que pode acontecer nesse encontro e como as meninas resolverão esse problema. Em seguida, escreva a cena que você imaginou, dando continuação à história.

2. No *Auto da barca do inferno*, de Gil Vicente, as pessoas, depois de mortas, independentemente da posição social que ocupavam em vida, são julgadas encaminhadas ou para a barca do céu ou para a abarca do inferno. O julgamento de cada personagem possibilita ao dramaturgo tecer críticas aos comportamentos costumes da sociedade portuguesa do início do século XVI.

Em grupo, criem uma esquete teatral inspirada no texto de Gil Vicente. Esquete teatral é uma peça curta, em uma ou mais cenas, e que geralmente explora um tema de maneira cômica. Escolham uma ou mais pessoas públicas e inventem uma situação em que ela(s) seja(m) julgada(s). Pode(m) ser, por exemplo, pessoa(s) do meio político, do meio artístico ou do meio esportivo.

Como podemos ver, as duas propostas utilizam-se dos dois trechos textuais mais explorados até aqui no LD. O *Auto da barca do inferno* e *O que os meninos pensam delas*. Assim, na primeira proposta de produção escrita, os autores apresentam uma parte de uma das cenas da peça de Adélia Nicolete, e então pedem aos alunos que deem continuidade à peça. A segunda proposta é um pouco mais abstrata, visto que os autores somente retomam o nome da obra de Gil Vicente, mas não dão nenhuma parte do texto como base, tendo o aluno que recorrer até o único texto que eles têm no LD, que está nas páginas 64 e 65. Consideramos que a escrita seja, realmente, uma boa maneira de se concretizar, internalizar o que fora apreendido até então. Contudo, o problema está em que os alunos só aprenderam sobre alguns pontos da estrutura do texto dramático. Não foi mencionado nada sobre a unidade linguística, traços psicológicos das personagens, caracterização, enfim, características importantes ao texto dramático. Deste modo, o trabalho de escrita dos alunos será nada mais que o trabalho mecânico de repetição de nomes das personagens e de rubricas, o que julgamos não tratar da complexidade de se escrever um texto dramático. Escrevemos o tempo todo, pois “somos constantemente solicitados a produzir textos escritos” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 31), mas no caso do texto teatral há fatores que o diferenciam dos outros gêneros, fatores que têm de ser levados a sério.

Como toda obra literária, o texto teatral também é uma ficção. Contudo, ele se difere das outras obras por dois aspectos muito claros: a) o texto dramático só passa a ser chamado de teatro no ato de sua apresentação em espaço com características, também chamado de teatro. Logo, o texto tem de fornecer ao leitor elementos que possibilitem sua interpretação e o faça imaginar os acontecimentos da cena, o que lhe confere literariedade; b) a verdade de um texto literário que não se materializa na apresentação, ou melhor, na representação de seu conteúdo, está na verossimilhança, conjunto de elementos dados pelo autor para que o leitor se aproxime da verdade do texto, que não é real, mas fictício. No caso do teatro, propriamente dito, o ator faz essa ponte entre o espectador e a verdade do texto, porém, no texto, essa verdade tem de estar passível de ser imaginada, encontrada. Para Oliveira (1984), o ator é um criador de verdades mentirosas, contudo, um criador de verdades condicionado a estar ao máximo comprometido com a verdade do texto, caso contrário, tanto o texto como a peça teatral cairão no fracasso.

Portanto, ensinar o aluno a escrever um texto dramático não se limita à mecânica repetição de rubricas e de falas de personagens. Muito mais do que isso, o aluno deve ter a consciência da dificuldade que é escrever um texto dramático, dados os elementos que devem ser seguidos e fazem parte da criação, até entendemos que o exercício da escrita aqui, no LD, é inicial, mas nos parece muito simplória, simplória a ponto de criar certos equívocos.

O último texto dramático a aparecer nesse primeiro volume da coleção faz parte de uma questão elaborada pela UNICAMP-SP, e, ao que nos parece, segue a mesma linha das outras atividades do LD, cujas o texto dramático era a base.

Texto V

8. (UNICAMP-SP) Os excertos abaixo foram extraídos do *Auto da barca do inferno*, de Gil Vicente.

(...) FIDALGO: *Que leixo na outra vida quem reze sempre por mi.*

DIABO: (...) *E tu viveste a teu prazer, cuidando cá guarecer
Por que rezem lá por ti!... (...)*

ANJO: *Que querês?*

FIDALGO: *Que me digais,
Pois parti tão sem aviso,
Se a barca do paraíso
É esta em que navegais.*

ANJO: *Esta é; que e mandais?*

FIDALGO: *Que me leixês embarcar.
Sô fidalgo de solar,
É bem que me reolhais.*

ANJO: *Não se embarca tirania
Neste batel divinal.*

FIDALGO: *Não sei por que haveis por mal
Que entr´a minha senhoria.*

ANJO: *Pera vossa fantasia
Mui estreita é esta barca.*

FIDALGO: *Pera senhor de al marca nom há aqui mais cortesia? (...)*

ANJO: *Não vindes vós de maneira
Pera ir neste navio.
Essoutro vai mais vazio:*

*A cadeira entrará
E o rabo caberá
E todo vosso senhorio.
Vós irês mais espaçoso
Com fumosa senhoria,
Cuidando na tirania
Do pobre povo queixoso;
E porque, de generoso,
Desprezastes os pequenos,
Achar-vos-eis tanto menos
Quanto mais fostes fumoso. (...)*

SAPATEIRO: (...) E pera onde é a viagem?

*DIABO: Pera o lago dos danados.
SAPATEIRO: Os que morreram confessados,
Onde têm sua passagem?*

*DIABO: Nom cures de mais linguagem!
Esta é a tua barca, esta!
(...) E tu morreste excomungado:
Não o quiseste dizer.
Esperavas de viver,
Calastes dous mil enganados...
Tu roubaste bem trint'anos
O povo com teu mester. (...)*

SAPATEIRO: Pois digo-te que não quero!

DIABO: Que te pês, hás-de ir, si, si!

*SAPATEIRO: Quantas missas eu ouvi,
Não me hão elas prestar?*

*DIABO: Ouvir missa, então roubar,
É caminho er'aqui.*

*(Gil Vicente. Auto da barca do inferno, em Cleonice Berardinelli (org.).
Antologia do teatro de Gil Vicente. Rio de Janeiro: Nova Fronteira:
Brasília: INL, 1984. P57-59 e 68-69.)*

a. Por que razão específica o fidalgo é condenado a seguir na barca do inferno? E o sapateiro?

b. Além das faltas específicas desses personagens, há uma outra, comum a ambos e bastante praticada à época, que Gil Vicente condena. Identifique essa falta e indique de que modo ela aparece em cada um dos personagens.

(CEREJA, 2016a, p. 90-91).

As duas questões apresentadas laboram sobre a condenação de duas personagens. Na questão letra “a”, procura-se saber sobre a condenação do fidalgo. Na questão letra “b”, sobre a condenação do sapateiro. Mas em nenhuma das duas há um aprofundamento psicológico das personagens, sendo, assim, tal como as outras atividades apresentadas anteriormente e relativas aos textos apresentados, meras excusas para o trabalho com a língua ou com a estrutura do texto dramático, ou ainda, neste último caso, como análise simplória dos personagens de forma a educar moralmente os alunos.

Logo depois dessa questão, aparecem outras duas questões também ligadas ao texto dramático, contudo, elas aparecem de forma solta, sem nenhuma relação com o texto da questão anterior.

9. (FUVEST) Indique a afirmação correta sobre o *Auto da barca do Inferno*, de Gil Vicente:

a. *É intrincada a estruturação de suas cenas, que surpreendem o público com o inesperado de cada situação.*

b. *O moralismo vicentino localiza os vícios não nas instituições, mas nos indivíduos que as fazem viciosas.*

c. *É complexa a crítica aos costumes da época, já o autor é o primeiro relativizar a distinção entre o Bem e o Mal.*

d. *A ênfase desta sátira recai sobre as personagens populares mais ridicularizadas e as mais severamente punidas.*

e. *A sátira é aqui demolidora e indiscriminada, não fazendo referência a qualquer exemplo de valor positivo.*

10. (PUC-SP) Considerando a peça *Auto da barca do inferno* como um todo, indique a alternativa que melhor se adapta à proposta do teatro vicentino.

a. *Preso aos valores cristãos. Gil Vicente em como objeto alcançar a consciência do homem, lembrando-lhe que tem uma alma para salvar.*

b. *As figuras do Anjo e do Diabo, apesar de alegóricas, não estabelecem a divisão maniqueísta do mundo entre o Bem e o Mal.*

c. *As personagens comparecem nesta peça de Gil Vicente como perfil que apresentavam na terra, porém apenas o Onzeneiro e o Paro portam os instrumentos de sua culpa.*

d. *Gil Vicente traça um quadro crítico da sociedade portuguesa da época, porém poupa, por questões ideológicas e políticas, a Igreja e a Nobreza.*

e. *Entre as características próprias da dramaturgia de Gil Vicente, destaca-se o fato de ele seguir rigorosamente as noras do teatro clássico.*

(CEREJA, 2016a, p.91)

As duas questões pedem aos alunos que marquem a opção correta de acordo com a leitura da peça *O auto da barca do inferno*, mas como vimos, eles não leram senão apenas um trecho da obra, o que torna ambas as questões incongruentes do ponto de vista analítico. Como o aluno poderá tirar conclusões de um texto sem sua adequada leitura. A primeira questão pede ao aluno que ele “*Indique a afirmação correta sobre o Auto da barca do Inferno, de Gil Vicente:*”, mas, como o aluno fará isso sem ter lido o texto. Bem, talvez os autores esperassem que, a partir dos dois excertos apresentados antes, os alunos fossem capazes de fazer o que foi pedido, porém, não nos parece assim tão fácil. A questão não está, sequer, ligada a nenhum dos dois excertos, e o aluno, na desesperada tentativa de finalizar a atividade, pode acabar marcando qualquer uma das alternativas ou esperar que o professor passe a resposta considerada correta no quadro, caminho este quase sempre escolhido. Quanto às alternativas, todas elas apresentam características existentes no texto vicentino. O que poderia fazer com que o aluno marcasse aquela que melhor responde à questão seria a leitura integral do texto, mas como isso é improvável, às vezes impossível, é possível que o aluno considere todas as alternativas corretas, ou erradas, e marque qualquer uma delas.

Com efeito, a maior incongruência entre as atividades e o que fora apresentado pelo LD até então, está na questão número 10 da página 91. Ela pede ao aluno que “*considerando a peça Auto da barca do inferno como um todo, indique a alternativa que melhor se adapta à proposta do teatro vicentino, mas, de que todo os autores estão falando? Provavelmente seria da leitura integral da obra, contudo essa leitura integral não é apresentada ou poposta pelo LD, e é muito pouco provável que o professor, por diversos fatores já elencados anteriormente, leve este texto à sala de aula de maneira integral. Aí cabe outra dificuldade que pode ser excludente da aprendizagem adequada sobre o gênero: o professor espera que o LD lhe forneça tudo o que ele precisa para o desenvolvimento da aula, e os autores do LD, por outro lado, esperam que o professor tenha a formação e conhecimento adequados sobre o gênero para maior interação com o LD, e isso nos parece, nas duas pontas, utópico. “O professor sempre precisará de textos complementares, seja para estudar conteúdos, seja para suprir lacunas ou complementar*

e ampliar informações (VERCEZE & SILVINO, 2008, p. 88), mas, muitas vezes, ele prefere abaçar o LD como único instrumento do processo de ensino aprendizagem. E o LD, por sua vez, tem de suprir as necessidades do professor. Deste modo

Não podemos fazer para a escola pública um material que dê trabalho para o professor, que implique preparação de aula, pesquisa além do livro. Porque ele não tem onde, não tem recursos, não tem formação para isso. A gente tem que fazer livros mais mastigadinhos, com aula prontinha do começo ao fim, que tenha estratégia já indicada para o professor, que não implique preparação de aula, pesquisa além do livro. (MUNAKATA, 1997, p.151).

Trata-se, portanto, de um complemento, isto é, o LD deve auxiliar o professor naquilo que lhe falta, e o professor deve enxergar o LD como mais uma ferramenta, mas não a única.

Seguido dessas aparições de texto dramáticos e de seus respectivos autores, nenhum outro texto é apresentado. Há apenas uma proposta para encenação teatral na página 93, onde os autores sugerem que um dos textos trabalhados anteriormente seja estudado, decorado e encenado, o que nem de longe agrupa as especificidades do fazer teatral. Assim, das 336 páginas que compõem o primeiro volume da coleção, o texto dramático aparece apenas em cinco oportunidades, mas, em nenhuma delas com o olhar voltado para a literariedade dos textos, mas sim para sua estrutura e recursos linguísticos.

O segundo volume da coleção é o que mais nos chama a atenção. Nenhum texto ligado ao gênero dramático aparece. E é exatamente neste LD que imaginávamos encontrar textos de, pelo menos, Martin Pena, um dos maiores nomes da nossa literatura dramática, ou como João Caetano, importante ator de teatro e dono de companhia teatral do século XIX chamava, “o Molière brasileiro” (MAGALDI, 2004, p. 45).

Como dissemos ao decorrer de nosso primeiro capítulo dessa pesquisa, a literatura dramática brasileira não figura entre as mais notáveis do cenário mundial. Fato este que não decorre da qualidade dos textos existentes, mas sim da escassez deles. Não seria difícil pensar, então, que Martins Pena figurasse entre os autores de dado sucesso nesse gênero. “Martins Pena é o fundador da nossa comédia de costumes, filão rico e reponsável pela maioria das obras felizes que realmente contam na literatura teatral brasileira”. (MAGALDI, 2004, p.42). apesar de sua breve carreira, o autor deixou uma obra de qualidade bastante proveitosa e que viria a caracterizar o povo de uma nação, o povo brasileiro, a partir de seus vícios, seus costumes.

Considerando o momento histórico, a escrita de Martins Pena se encaixa no movimento Romântico. assim, o autor é contemporâneo de Gonçalves Dias, e José de

Alencar, autores mais conhecidos desse período na poesia e na prosa. Interessante que, mesmo sendo parte desse período, Martins Pena não figura no cenário didático como os outros dois. Talvez por isso, Magaldi (2004) chega a conclusão de que ninguém, infelizmente, nos ensinou a amar o teatro brasileiro. Enquanto, nas escolas, nos transmitem o gosto pela poesia e pelo romance, nenhum estudo é feito da literatura dramática.

Não figura também, neste volume, outros autores dramáticos que tiveram certo reconhecimento enquanto dramaturgos. É o caso de Artur Nabantino Gonçalves de Azevedo, ou somente Artur Azevedo, escritor da peça *A capital federal*, em pareria com Coelho Neto, e irmão de Aluísio Azevedo que, não sabemos se pelo gênero escolhido para escrever, o romance, alcançara notoriedade muito maior que o irmão dramaturgo. Até mesmo outros autores do período romântico, como é o caso de José de Alencar, que escrevera as peças *As asas de uma anjo*, *O jesuíta* e *O crédito*, mas que, com certeza, encontrou a glória em seus romances românticos, como *Iracema*, *Senhora*, *O guarani*, entre tantos outros.

Tudo o que encontramos no segundo volume da coleção analisada que poderia estar relacionado com texto dramático, foi uma proposta de leitura dramatizada que aparece na página 184. O problema é que durante o percorrer do capítulo em que aparece essa proposta, os gêneros trabalhados são o edital, o estatuto e a ata e a crônica. Isto é, dentre tudo o que fora trabalhado durante o capítulo, houve maior atenção aos gêneros textuais que não tinham relação com o texto dramático. Depois de aprender a desenvolver textos nestes quatro gêneros, é proposto aos alunos que eles desenvolvam outro texto a partir do dos outros desenvolvidos antes, mas, agora, de forma que ele possa ser encenado. Isto significa que eles transformariam um texto de um gênero em outro, literário, que é diferente de textual, e o encenariam. Não há roblema nenhum, claro, na criação e na proposta da escrita, contudo, não há no LD nenhuma outra menção, ou que seja um excerto de um texto dramático sequer, para que os alunos tomassem como parâmetro para sua escrita. É como se os autores entendessem que os textos estudados no primeiro volume da coleção já seriam base o suficiente para a produção autônoma.

A situação não se apresenta muito diferente no terceiro volume da coleção. Depois de analisarmos as 336 páginas do LD, encontramos apenas um texto dramático em toda a obra. Se trata do texto *Morte e vida Severina: ou auto de natal*, de João Cabral de Melo Neto. Veja.

O retirante explica ao leitor quem é e a que vai

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

(de fraqueza e de doença
 É que a morte Severina
 Ataca em qualquer idade,
 E até gente não nascida).
 Somos muitos Severinos
 Iguais em tudo e na sina:
 A de abrandar essas pedras
 Suando-se muito em cima,
 A de tentar despertar
 Terra sempre mais extinta,
 A de querer arrancar
 Algum roçado da cinza.
 Mas, para que me conheçam
 Melhor Vossas Senhorias
 E melhor possam seguir
 A história de minha vida,
 Passo a ser o Severino
 Que em vossa presença emigra.

(CEREJA, 2016c, p.204)

O texto é apresentado em dois fragmentos, separados, por se tratarem de momentos diferentes da peça. Assim, trabalharemos as duas partes também separadas, a fim de elencar discussões acerca de cada uma delas.

O texto *Morte e vida Severina; ou auto de natal*, publicado pela primeira vez em 1955, conta a história de Severino, um homem simples, o Sertão de Pernambuco, que decide buscar uma vida melhor no litoral, no Recife. Para alcançar seu destino, o sertanejo toma o rio Capibaribe como mapa, uma vez que ele sabe que este desagua no mar de Recife. Mas durante sua migração, o herói passa por diversas dificuldades, entendidas como verdadeiros encontros com a morte, até chegar em seu destino final.

Nessa primeira parte, Severino, personagem principal do auto, se apresenta ao leitor. Sua apresentação é feita bem ao molde simplório do sertanejo, que não consegue se identificar como diferente dos demais. Severino explica ao leitor a origem de seu nome, o lugar onde reside e a dureza que é viver naquele lugar. Já o outro trecho que aparece no LD, consta da chegada dele ao Recife, onde ele percebe que a vida seria tão dura ou mais difícil que no Sertão, e deide, então, suicidar-se.

O retirante aproxima-se de um cais do Capibaribe

<p>- Nunca esperei muita coisa é preciso que eu repita. Sabia que no rosário de cidade e de vilas, e mesmo aqui no Recife ferros de cova, estrovengas o meu braço esperariam. Mas que se este não mudasse seu uso de toda vida, esperei, devo dizer, que ao menos aumentaria na quartinha, a água pouca, dentro a cuia, a farinha, o algodãozinho da camisa,</p>	<p>ao acabar minha descida, não seria diferente a vida de cada dia: que sempre pás e enxadas foices de corte e capina, ou meu aluguel com a vida. E chegando, aprendo que, nessa viagem que eu fazia, sem saber desde o Sertão, meu próprio enterro eu seguia. Só que devo ter chegado adiantado de uns dias; o enterro espera na porta: o morto ainda está com vida.</p>
--	---

(CEREJA, 2016c. p. 204-5)

João Cabral merece, com certeza, ser estudado em todos os níveis da educação básica. Não só por sua dramaturgia, mas também por sua poesia, que lhe rendeu tantos prêmios. A obra cabralina pode ser dividida em três grandes fases: a primeira, em que a linguagem é o principal objeto de trabalho, e que é voltada para a concretude poética; a segunda, mais centrada no homem, elaborada no tocante ao lado humano do autor, e, a terceira, podemos considerar que se trata da junção das duas primeiras fases, e é aí que surge “seu texto de maior êxito popular, *Morte e Vida Severina* (1955), já traduzido para o espanhol, o francês e o alemão”. (SECCHIN, 2003, p. 7). Contudo, no LD analisado, o texto aparece resumido em apenas dois trechos do texto, um retirado do início da peça e o outro do final. Não se pode conhecer a grandeza cabralina em tão poucas linhas. *Morte e Vida Severina* é uma obra em que o autor explora toda sua genialidade tanto linguística como do estudo do humano. “passando por uma fase de pesquisas linguísticas, sua poesia também se prende à situação do homem nordestino a às injustiças sociais”. (TUFANO, 1978, p. 221). É muito pouco provável que o professor, com tão pouco material possa laborar sobre a obra.

Ademais, o texto aparece acompanhado de uma poesia também do autor, *Catar feijão*, e de uma pequena biografia do autor, que muito pouco diz sobre sua riqueza artística. Quanto às atividades que acompanham o texto, elas aparecem em um total de sete atividades, sendo que, somente três destas são relativas ao texto dramático, e, ainda assim, laborando, como as outras atividades que acompanhavam os outros textos dramáticos analisados, apenas aspectos linguísticos e/ou estruturais. Veja.

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

a. *Que medida têm os versos?*

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

5. *Severino, o protagonista em Morte e Vida Severina, diz:*

- *“Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida”.*
- *“Morremos de morte igual mesma morte Severina”.*

De acordo com o poema:

a. *Quem são os Severinos que o poema faz referência? Em que se assemelham?*

b. *O que significa uma “vida Severina”?*

c. *O que significa uma “morte Severina”?*

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

a. *Diante do que encontra, como Severino se sente?*

b. *Que perspectiva Severino enxerga para a sua vida?*

c. *Explique a comparação da viagem de Severino com um enterro.*

Nas três questões propostas que acompanham o texto *Morte e Vida Severina*, parece haver uma acentuada preocupação em destacar suas características poéticas. A questão de número 4, por exemplo, pauta sua preocupação com a métrica dos versos como se o texto dramático fosse, nesse caso, na verdade, um poema. Fato este que nos leva a entender o que Magaldi (2004), parafraseando Silvio Romero, tentava mostrar quando disse que o teatro era, co certeza, a parte mais enfezada de nossa literatura. Ao propor atividades sobre um texto dramático, ainda que escrito em forma de versos e estrofes, é, no mínimo, destruir sua autenticidade, abandonando o texto dramático à própria sorte. Certo que, como dito no enunciado, os autos medievais se utilizavam de versos e estrofes para a construção do texto, mas isso não implica dizer que ele seja um poema.

Já a questão número 5, tem foco na interpretação, porém, as questões parecem direcionar o aluno para uma única resposta, limitando sua autonomia na hora de construir hipóteses. Trabalhar o texto em seu contexto de produção, período e momento sócio-histórico, talvez traria melhores frutos à discussão em sala de aula. Um texto não

é feito a partir do nada. Há sempre uma intenção, e esta deve ser colocada em jogo, discutida, arguida, posta às claras. Não se trata de apenas o professor explicar a função de adjetivar um nome, como Severino e morte Severina ou vida Severina. A discussão deve explorar o porque dessa adjetivação, qual o sentido que ela ganha dentro do contexto de escrita.

A questão número segue a mesma linha da número 5. É igualmente interpretativa, porém com possibilidades de respostas diferentes de acordo com o nível de leitura do aluno. Por exemplo, na letra B da dita questão, a indagação é a seguinte: *Que perspectiva Severino enxerga para a sua vida?* Bem, ao considerarmos o texto como um todo, as perspectivas de Severino em relação à sua vida são mudadas de acordo com os acontecimentos ao seu redor. Ao sair do Sertão em direção ao litoral sua perspectiva era a de melhora, de alcançar uma vida melhor. Ao chegar no Recife e se deparar com a pobreza extrema e a falta de esperança, sua expectativa é outra, é acabar, é definhando na amargura e encontrar a morte. Já quando o filho do mestre Carpina nasce, sua expectativa volta a girar em torno da esperança. Mas a questão, contudo, aborda apenas a última estrofe/fala de Severino, onde a esperança já não existe. Portanto, o aluno está condicionado a conhecer apenas um lado da migração, o do desencanto com o lugar almejado, a descrença em uma vida melhor.

Bem, de todos os textos que aparecem nos três volumes de LDs da coleção analisada, nenhum parece querer aprofundar discussões acerca da literariedade, do valor literário dos textos, bem como de seus autores. Os textos parecem muito mais uma desculpa para o ensino de língua em sua estrutura e uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que surgiu por volta do século VI a. C., o teatro ocidental tem sido aclamado em várias partes do mundo por seu poder de verossimilhança com a realidade. Diferente da poesia que precisa de um eu lírico e do romance, que precisa de um narrador, e, portanto, a história contada deve ser imaginada pelo leitor, o teatro é feito de diálogos entre personagens reproduzidos por atores alocados bem de frente ao público, dando assim mais veracidade à história.

Por essa característica de expressão realística, ainda que a história seja ficcional, o teatro foi utilizado ao longo do tempo como fonte de entretenimento em quase todas as partes do mundo ocidental. Contudo, o teatro não pode ser visto apenas como fonte de entretenimento. Durante muito tempo, ele foi também funcional, servindo como peça fundamental em uso da Igreja Católica em prol da cristianização, por exemplo. Até mesmo antes do cristianismo se estabelecer como uma das mais importantes correntes religiosas, o teatro já perpetuava seu papel religioso. É o caso da Grécia Antiga, berço da civilização e da arte teatral. Ali, o teatro surge como forma de homenagem a Dionísio, deus do vinho, das festas e do teatro.

Surgiram, naquele período, os primeiros autores, atores, e os edifícios onde a arte era propagada foram ganhando novas formas, alinhando-se às necessidades da encenação em favor de um numeroso público, cada vez mais ávido pelas tragédias e pelas comédias.

Mesmo quando a Grécia Antiga sucumbiu diante do poder dos romanos, a arte teatral continuou dando frutos. Na Roma Antiga, os temas das peças eram, em sua grande maioria, diferentes daquelas peças produzidas na Grécia. Ali, temas como a morte eram muito mais frequentes que em terras gregas. Porém, no que diz respeito à religiosidade, o fato de tanto o Império Romano como a Grécia Antiga declararem suas crenças em seres superiores aos humanos, os deuses, fazia com que esses dois importantes territórios dividissem certa semelhança. A diferença estava em que, nas tragédias gregas, a trama, que podia levar à morte algumas das personagens, mas ficticiamente, no Império Romano era levado mais para o lado da veracidade dos fatos. Assim, quando havia no enredo a morte de alguma personagem por conta do que ela havia praticado durante o decorrer da peça, os romanos colocavam no palco, presos condenados à morte, e aquelas pessoas (que também eram personagens) morreriam, de verdade, na peça, e na vida real, dando, assim, mais veracidade aos fatos do drama.

Escandalizada com isso, ou talvez preocupada em desazer a crença dos romanos em deuses, a Igreja Católica, que sempre tivera muita influência política dentro de toda a Europa, decide proibir acontecimentos teatrais em todo o território europeu. Mas, três séculos mais tarde, diante de uma sociedade praticamente analfabeta, a própria Igreja Católica decide reincorporar o teatro ao seu dia a dia. É nessa fase que o teatro tem sua maior funcionalidade religiosa. Na grande maioria das vezes, o teatro era usado para garantir que as pessoas estivessem aprendendo sobre a palavra de Deus, de tal forma que as peças representadas eram sempre adaptações de trechos e passagens bíblicas, envolvendo personagens santificadas ou próximas da figura de Jesus Cristo, para que, assim, ficasse internalizado, nos espectadores, o sentimento religioso cristão. E isso ainda se perpetuaria por um longo período.

Com efeito, na Europa surge o Renascimento, movimento que acreditava no homem como a medida de todas as coisas, ou seja, autor principal de seu destino na terra. Isto é, o homem já não via somente na Igreja o caminho para sua salvação. Isso levou a Igreja a adotar uma nova postura diante dos acontecimentos ligados ao Renascentismo e ao movimento protestante, e, na Inglaterra elizabethana, o teatro volta a ser proibido. Proibido em um mesmo lugar e período em que surge um dos maiores nomes, senão o maior, da dramaturgia mundial, William Shakespeare. Na América, mais precisamente no recém colonizado Brasil, o teatro continua sendo um forte aliado da Igreja no processo de catequização dos gentios. Em um lugar onde o idioma português, ou o espanhol, encontrava barreiras montadas pelo Tupi-guarani, o teatro serviu como meio de comunicação entre colonizadores e colonizados.

Desde então, seja de maneira mais acentuada ou mais branda, o teatro nunca mais saiu de cena. Aliás, ele alcançou os mais altos níveis de complexidade e modernidade ao redor do mundo, merecendo, por isso, ser objeto frequente de estudos como o nosso.

Por essa razão, decidimos dar início a nossa pesquisa, apresentando os fatos mais relevantes acerca da arte teatral, sobre como ela se perpetuou no meio social durante o decorrer de sua existência.

Na segunda parte de nossa pesquisa, dedicamos nossa atenção ao livro didático e à história de sua participação na educação brasileira. Empreendemos, assim, um recorte histórico que data ainda do período imperial, tempo em que os manuais franceses estavam em alta, visto que somente as classes mais abastadas do país podiam receber uma educação de qualidade, até os dias atuais, em que o livro didático é, geralmente,

distribuído de maneira gratuita a todos os alunos matriculados nas escolas da rede pública de educação do país.

Nesse exercício histórico, muitos aspectos chamaram nossa atenção. Quando os manuais franceses foram inseridos na educação brasileira, que ainda era bem recente, pois só atendia à nobreza e aos filhos de nobres que vieram com a Família Real Portuguesa, em 1808, começou-se a entender que um material que contivesse todo o conteúdo passivo de ser aprendido em dada faixa etária, poderia ser um importante aliado ao processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, em 1936, com a criação do Instituto Nacional do Livro, ainda que este tivesse agregado a si outros interesses que não o didático, especificamente, a educação brasileira passa a ser vista e valorizada de uma forma diferente. Houve, então, a inserção de novas classes sociais ao sistema de ensino, o que gerou, conseqüentemente, uma nova demanda de material a ser utilizado como suporte ao professor em sala de aula.

É neste momento, então, que surge a preocupação pela nacionalização do livro didático, e ele passa a ser produzido no Brasil e assinado por autores brasileiros. Isso não quer dizer, porém, que tudo tenha se transformado em mil maravilhas, pois, os autores escolhidos para assinar as obras didáticas do período, eram, na verdade, grande nomes de outras áreas do saber, como a literatura. Um exemplo que demos em nosso trabalho é o do escritor parnasiano Olavo Bilac, que teve sua capacidade de escrita preciosista ligada ao pensamento de que ele poderia, como fez, aliás, assinar por obras de Língua Portuguesa.

Com o passar do tempo, a preocupação com a qualidade do ensino brasileiro aumenta, e surgem novos programas e instituições encarregados de dar paradigmas mais claros à educação nacional. Mas é em 1985 que surge o maior programa de organização, seleção, aquisição, escolha e distribuição do livro didático em toda a história da educação no Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático, ou apenas PNLD.

Com o surgimento do PNLD, foram instituídos passos importantes para a seleção, escolha e distribuição do livro didático, considerando, entre outros fatores, a qualidade das obras e, acima de tudo, o protagonismo do professor na escolha final da obra com que ele trabalhará nos próximos três anos subseqüentes à escolha.

Aumentou-se a produção de LD no Brasil, e com isso, aumentou também o interesse mercadológico das indústrias editoriais, chegando, inclusive, a haver entrada do capital estrangeiro no setor, tamanho o otimismo com a área. Se por um lado isso é

positivo, de outro nos parece que nem tanto, pois, as editoras seguem, para a confecção de seus livros didáticos, o que é pedido nos editais do livro didático fornecido pelo Ministério da Educação, por meio do PNLD. Isso porque, sem dúvida, apesar de a qualidade do material ser um dos critérios, outro critério importante é o preço, e é aí que surge nossa preocupação nesta pesquisa: a seleção de alguns conteúdos em detrimento de outros, como forma de barateamento do material didático.

Não podemos definir se por conta dessa preocupação com o barateamento do material didático, o texto dramático seja apresentado de maneira mais resumida e fragmentada que os outros dois gêneros literários, mas entendemos que esta é uma realidade que cerceia o conhecimento adequado do gênero dramático, tanto por parte do aluno como do professor, que muitas vezes, se depara apenas com trechos de textos soltos, não dizemos tomados de qualquer forma da obra, mas soltos no sentido de que não acompanham um contexto, servindo então como mera excusa para o trabalho com o estudo e análise estrutural do texto.

Não obstante, nas escolas brasileiras, o teatro tem espaço resumido a encenações de festas de fim de ano, ou outras datas comemorativas em que alunos fazem pequenas apresentações. No livro didático, grande fonte de transmissão de conhecimento tanto para o aluno quanto para o professor, que está em constante processo de aprendizagem, o teatro e o texto teatral aparecem muito raramente, de maneira a explorar pequenos trechos fragmentados de grandes obras. Não se vê um estudo mais analítico diferenciando o texto dramático em prosa do texto dramático em verso, como é o caso de *O pagador de promessas*, de Dias Gomes, no primeiro caso; e de *Morte e vida severina: ou auto de natal*, de João Cabral de Melo Neto, no outro. Ficam à sombra da criação teatral grandes nomes de nossa literatura, como Cláudio Manuel da Costa, ainda no período árcade, Arthur Azevedo, Dias Gomes, Oswald de Andrade, Ariano Suassuna, entre tantos outros. Não há nenhuma discussão, nem nos textos, bem como nas atividades que os acompanham, sobre o estilo de época, escola literária a que o texto está inserido, ou qualquer outro apontamento que dê sustentação para o estudo daquele texto. Os fragmentos analisados por nós apenas são partes do processo de aprendizagem da estrutura do texto dramático, não tendo nenhum vínculo com sua característica artística. Do mesmo modo, as atividades que acompanham estes textos limitam-se ao estudo estrutural e, quando diferente, seu interesse passa a ser a língua e a gramática.

Quanto aos autores dramáticos, pudemos notar que eles são, quando são, apresentados a partir de uma perspectiva histórica, muitas vezes abordando apenas sua

biografia, não evidenciando, por exemplo, estilo de escrita de cada autor, interesse temático, escolha lexical, etc. O autor é visto apenas como “aquele que escreveu”, parecendo que o fez para que seu texto pudesse servir como base para a aprendizagem de um gênero. Nenhum autor teatral escreve para que sua arte seja modelo de ensino de um gênero. Ele escreve porque é apaixonado pela arte, e se envolve com ela em todas as suas circunstâncias. Por isso, acreditamos que ele deve ser estudado também em todas as suas instâncias, desde o processo de criação até a finalização de seu trabalho.

De igual maneira, não vimos em nenhum dos três volumes analisados, em nenhum dos textos e autores percebidos, qualquer apontamento à escola literária em que ambos estão inseridos. Não vimos, também, menção a autores das mais diferentes escolas literárias por conta de seu trabalho como dramaturgo. É certo que alguns deles se destacaram como romancistas ou grandes poetas, mas muitos deles foram dramaturgos. Talvez, não de elevada consciência dramática, mas foram dramaturgos. É o caso, entre alguns deles, de Cláudio Manoel da Costa, no Arcadismo, Álvares de Azevedo, no Romantismo, bem como Martins Pena, do mesmo período, passando por Artur Azevedo, Machado de Assis, entre tantos outros casos. Também não encontramos menção aos dramaturgos mais atuais, como Gianfrancesco Guarnieri, Miguel Falabella, Antunes Filho, entre outros.

Com efeito, como mencionamos anteriormente, não pretendemos aqui tecer apenas críticas ao livro didático e aos conteúdos que o compõem, mas almejamos mostrar o quão rica nossa cultura dramática é e pode continuar sendo, desde que haja um olhar mais terno para essa literatura. O texto dramático, tanto por sua vivacidade histórica quanto por sua intensa participação política, religiosa, social, entre outros temas vinculados à realidade humana, merece, ao menos, melhor representatividade.

REFERÊNCIAS:

- ACHCAR, Francisco. “*Prefácio*”. In: VICENTE, Gil. *Auto da barca do inferno*. 4.ed. revista e aumentada. Cered: São Paulo, 1999).
- ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia*. São Paulo: Atena, 2003. Pdf.
- ASSUNÇÃO, R. B. **Prática e leitura de textos literários no Ensino Fundamental: Um diagnóstico**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMS.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes: São Paulo, 2000.
- BAKHTIN, M. (1977). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Fratheschi Vieira, São Paulo, Hucitec, 2º ed., 1981 (original de 1929)
- BATY, Gaston. *Le metteur en scène, in Rideau baissé*. Paris: Bordas, 1949.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *A Avaliação dos Livros Didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. P. 25-67.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. *Em Busca da Qualidade: PNLD História – 1996-2004*. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). *Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. P. 27-53.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília, DF: SEF, 1998.
- BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário Silveira Bueno*. São Paulo: Didática Paulista, 2009.
- BURGUESS, Anthony. *A literatura inglesa*. São Paulo: Ática, 2001.
- CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a el-rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*. Lisboa: Printer portuguesa, 1997.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. 6º. ed. – São Paulo: Editora Nacional, 1980.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3º. ed. revista e ampliada. São Paulo: Editora Duas Cidades, 1995.
- CEREJA, W.R. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. v.1 / William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna, Christiane Damien Codenhoto. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2016a.
- CEREJA, W.R. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. v.2 / William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna, Christiane Damien Codenhoto. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2016b.

CEREJA, W.R. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. v.3 / William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna, Christiane Damien Codenhoto. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2016c.

CHARLOT, Bernard. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. In: Revista Brasileira de Educação. V.11, n. 31 jan. / abr. 2006.

FERREIRA, Anise D'Orange. *Considerações sobre o contexto do Trabalho Docente com Tecnologias Digitais*. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange (Org.). *O Professor e Seu Trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. P. 29-59.

FRITZEN, Celdon. SILVA, Danielle Amanda R. da. *Ensino de Literatura e Livro Didático: uma abordagem a partir das na pós-graduação brasileira*. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 270-278 / set-dez 2012.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4º ed. – São Paulo: Martins FONTES, 1997.

GOMES, Dias. *O pagador de promessas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

GULLAR, Ferreira. *Antologia poética*. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro, Summus/Fontana, 1977.

HELIODORA, Barbara. *O teatro explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na república velha*. Ed. Globo: Rio de Janeiro, 1982.

MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. 3º ed. – São Paulo: Editora Ática, 1986

MAGALDI, Sábato. *Nelson Rodrigues: dramaturgia e encenações*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. 6, ed. – São Paulo: Global, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997.218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NICOLA, José de. *A literatura brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 2003.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. SILVA, Maísa Alves. COLOMBO, Silmara Regina. **O trabalho do professor em propostas do PNL D de Ensino de Língua Portuguesa.** In: Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v.43, n.1, p. 313-336, jan. / mar. 2108.

OLIVEIRA, Domingos. *Duas ou três coisas que eu sei dele (o teatro).* In: Cadernos de Teatro n. 100. Rio de Janeiro, 1984.

PRADO, Décio de Almeida. **História concisa do teatro brasileiro.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

SANTOS, Ausdy Nazareth Castro dos. **Arte, Expressão, Tradição, Originalidade.... Como ensinar literatura? Professores de literatura e seu cotidiano em sala de aula.** 2005. Dissertação (Mestrado e Educação) – UCDB.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** 15. Ed. – São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

SECCHIN, Antônio Carlos. **Melhores poemas de João Cabral de Melo Neto.** 9º ed. – São Paulo: Global, 2003.

SILVA Marco Antônio. **A fetichização do Livro Didático no Brasil.** IN: Educ. Real., Porto Alegre, v.37, n.3, p. 803 – 821, set. / dez. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

SOARES, Magda Becker. **Um olhar sobre o livro didático.** In: **Presença pedagógica.** Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.2, n.12, p. 52-63, nov. / dez. 1996.

TUFANO, Douglas. **Estudos da Literatura Brasileira.** 2 ed. refundida e aumentada. São Paulo: Moderna, 1978.

TUFANO, Douglas. **Literatura brasileira e portuguesa.** 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2012.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida N. SILVINO, Eliziane França M. **O Livro Didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim.** Rev. Práxis Educacional, v.4, n.4, p.83-102. Vitória da Conquista: jan. / jun. 2008.