

LETRAS COLONIAIS NA ESCOLA: ANÁLISE DE UM MATERIAL DIDÁTICO DESTINADO A ESTUDANTES DE NÍVEL MÉDIO¹

Ana Paula Regner*
anaregner@mx2.unisc.br
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Guilherme Barbat Barros**
guilherme.barbat@ufsm.br
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Lucas da Cunha Zamberlan ***
lucasdacunhazamberlan@gmail.com
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Resumo: Considerando o livro didático (LD) como um dos principais instrumentos de ensino, a presente pesquisa busca verificar como são organizados os conteúdos referentes à chamada “literatura do período colonial”, no LD destinado aos alunos e professores, do 2º ano do Ensino Médio, da coleção *Linguagem e Interação*. Os pressupostos teóricos e metodológicos envolvem as letras coloniais e as etapas de leitura e a taxonomia de Bloom. O *corpus* de análise é composto por seis textos e suas atividades encontrados nas seções *O início da literatura brasileira: literatura de informação* e *Barroco no Brasil: surge nosso primeiro grande poeta*. Os procedimentos de análise envolveram: i) categorização dos textos e atividades, ii) análise do *corpus* a partir das etapas para o trabalho com a leitura com base em Cosson (2011) e iii)

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

* Doutoranda em Estudos Linguísticos e Cognição na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) com bolsa PROSUC/CAPES. Mestra em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e graduada em Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela UFSM. Desde 2018, é integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN).

** Licenciado em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituição na qual desenvolve sua pesquisa de mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de concentração de Estudos Linguísticos. É professor do Ensino Médio e de cursos preparatórios para seleções públicas.

*** Doutor em Letras - Estudos Literários - e mestre pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente, é Professor Adjunto Nível 1 A do Departamento de Letras Vernáculas da UFSM; professor do curso de Letras (UFSM) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade EaD e desenvolve pesquisas na área de Literatura Comparada, com enfoque na relação entre literatura e história e literatura, outras artes e mídias. Foi Professor Substituto do Departamento de Letras Vernáculas da UFSM por duas vezes (2016-2018 e 2021-2022); realizou Pós-Doutorado na linha de pesquisa Literatura, Comparatismo e Crítica Social do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM com bolsa PNPd/CAPES e foi Professor Voluntário na UFSM e na UERGS. Possui experiência docente em Teoria da Literatura, Literatura brasileira e portuguesa, Literaturas africanas de expressão portuguesa e Literatura infantil. Também participa como integrante dos Grupos de Pesquisa Intermídia Estudos sobre a Intermídia - UFMG, Literatura e História - UFSM e Estudos da narrativa (hiper)contemporânea, vinculados ao CNPq. Áreas de interesse: Literatura e História. Comparativismo. Intermídia. Literatura Modernista. Literatura Contemporânea.

análise dos níveis de complexidade demandados pelas atividades à luz da Taxonomia de Bloom (1956), revisada por Krathwohl (2002). Os resultados evidenciaram que as atividades não contemplam as etapas de Pré-leitura e Pós-leitura, fundamentais para antecipar o contato do aluno com o texto a ser trabalhado assim como estabelecer relações entre o que foi trabalhado com a realidade em que os sujeitos estão inseridos. Além disso, as atividades dos textos das seções analisadas não propiciam a mobilização do nível avançado de complexidade, a partir dos processos de avaliar e criar, e, portanto, não são estabelecidos andaimes para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: literatura colonial; livro didático; Ensino Médio.

1 Introdução

No Brasil, o termo Livro Didático (doravante, LD), que depois se tornaria tão comum e tão familiar ao ambiente escolar, aparece pela primeira vez no Decreto-Lei n. 1006, de 30 de dezembro de 1938, Artigo 2º, Parágrafo 1º, o qual dispõe que “[...] livros de leitura de classe são livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro de texto, livro texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, livro didático” (Balsissera *apud* Pinto, 2001, p. 22).

Após a instituição dessa materialidade, inúmeras foram as políticas inconsistentes de planejamento e de organização da produção e da distribuição de LDs. Foi somente em 1985 que surgiu o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), criado para promover a redemocratização do ensino no país. Entretanto, a compra e a distribuição propostas não atendiam a todos os alunos da Educação Básica pública nem abarcavam todos os segmentos e todas as disciplinas, uma vez que não havia a definição de uma regularização. Então, é em 1996 que o PNLD “teve suas características modificadas, passando a ter como principais objetivos avaliar, adquirir e distribuir de forma universal e gratuita os livros didáticos para todo o Ensino Fundamental público” (Santos, 2007, p. 31).

Atualmente, o LD é um importante recurso de auxílio ao professor no planejamento e na execução de suas aulas. No que se refere à rede pública de ensino, a escolha do livro é realizada virtualmente, por meio de um sistema, e todo professor do Ensino Básico pode/deve participar.

Além disso, é fato que, desde seu surgimento, o LD começou a ocupar um lugar importante nas salas de aula brasileiras, mas foi somente no fim do século XX que ele assumiu uma posição de grande prestígio. Por isso, inúmeros autores (como Geraldi,

1993; Silva, 2000; Fracalanza, 2006; Lopes, 2007) dedicam seu tempo a pesquisar, a entender sua estrutura e a refletir sobre os tópicos abordados nessa materialidade que é hoje “um dos materiais estruturadores dos conhecimentos transmitidos na escola” (Pinton; Heineck, 2014, p. 1).

No contexto das aulas de Linguagens, por exemplo, o LD tornou-se um grande aliado dos professores, pois podem ser desenvolvidas inúmeras atividades a partir das leituras contempladas por ele. Especificamente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da Literatura, essa disciplina está, aos poucos, conquistando seu espaço nas salas de aula. Nesse sentido, Cosson (2010, p. 54) lembra-nos de que “o espaço da literatura na sala de aula era o mesmo do ensino da leitura e da escrita e da formação cultural do aluno”. Gradativamente, esse cenário está sendo modificado e, por isso, ainda é possível encontrar assuntos de língua e de literatura em um mesmo LD. Tendo isso em vista, salientamos a seriedade da problemática, uma vez que o contato dos alunos com obras literárias, muitas vezes, permanece restrito a fragmentos presentes em LDs.

Neste estudo, nosso olhar é voltado para um LD destinado à área de Linguagens do Ensino Médio. Objetivamos verificar como são organizados os conteúdos referentes à chamada *literatura do período colonial*. Para isso, além desta breve explanação acerca do LD, apresentamos, nas seções seguintes, nossas bases teóricas e metodológicas que fundamentaram a realização do trabalho. Depois, sistematizamos nossos achados e refletimos, a partir deles, sobre a abordagem desses conteúdos. Por último, nas considerações finais, posicionamo-nos criticamente a respeito do LD, sugerindo outras formas de mediação do conteúdo.

2 Aporte teórico e metodológico

Na presente seção, retomamos os principais conceitos no que se refere às letras coloniais produzidas desde o início do século XVI. Além disso, abordamos as etapas de leitura (Cosson, 2011) e os níveis de complexidade da Taxonomia de Bloom revisada por Krathwohl (2002), os quais são as ferramentas de análise dos textos e atividades que compõem o *corpus* da pesquisa.

2.1 Letras Coloniais

De maneira geral, conforme Bosi (1992), a literatura colonial refere-se às produções literárias (que nem sempre eram consideradas artísticas) circunscritas ao período de colonização do Brasil, desde o início do século XVI até a Independência. As letras coloniais, entretanto, embora apresentem esse período restrito de abrangência, não dão conta de um assunto encerrado e de fácil compreensão. Ao contrário: quando encarados à luz da contemporaneidade, seus textos geralmente despertam interpretações equivocadas, trazendo à baila uma série de elementos que devem ser levados em consideração no momento da leitura (Bosi, 1992).

De Martini (2019) observa que o estudo das letras coloniais se encontra hoje na periferia dos estudos literários, espaço onde predominam vertentes teóricas preocupadas em analisar fenômenos culturais da atualidade. Nesse sentido, promovendo uma fuga da aplicação diacrônica dos textos coloniais, Hansen (2006) enxerga a análise desses documentos literários como um trabalho de matiz arqueológico: ou seja, para decompô-lo em partes, é necessário levar em consideração as condições históricas do momento de sua produção. O método evitará conclusões anacrônicas, o que viabiliza uma aproximação criteriosa da matéria estudada.

2.2 Etapas de Leitura e a Taxonomia de Bloom

No contexto escolar, o trabalho com textos literários ocorre, com maior frequência, no Ensino Médio. Apesar disso, é desde a Pré-escola e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental que os alunos passam a ter suas primeiras experiências de leitura e, com isso, vão construindo seu repertório leitor. Assim, é com a mediação de leitores mais experientes – no caso, os professores – que os educandos podem se tornar mais letrados.

Nesse sentido, para Cosson (2011, p. s/n), os docentes precisam compreender que o processo de leitura é “cognitivo – realizado por um indivíduo – e social – porque depende de condições que estão fora do indivíduo, tanto no que se refere aos meios materiais, quanto aos discursos que informam a construção de sentidos”.

Além disso, para o autor, o trabalho com a leitura compreende três momentos: Pré-leitura, Leitura Detalhada e Pós-leitura. A Pré-leitura é o momento de preparar o leitor para o contato com o texto. Nesta etapa, podem-se fazer antecipações e previsões para despertar o interesse dos alunos para o tema e/ou texto e/ou gênero a

ser trabalhado, assim como para elementos da própria obra: capa, título, quantidade de páginas, ilustrações, entre outros. Na sequência, a Leitura Detalhada é o momento da leitura efetiva do texto, que envolve os processos de decodificação e compreensão. De acordo com os objetivos pré-definidos, o professor pode organizar um roteiro de leitura, de modo a explorar os elementos que lhe interessam. Já a Pós-leitura é o momento de o discente estabelecer relações entre o que foi lido e a sua realidade social. Então, a partir desse contraste entre texto e contexto, a leitura pode se tornar muito mais significativa, de modo a possibilitar ao estudante o exercício de pensar em suas práticas.

Para Cosson (2011), essas três etapas de leitura pertencem à Proposta de Letramento Literário (PLL), a qual deve ser desenvolvida em todas as escolas. Nesse sentido, sabe-se que o LD é um dos instrumentos que vem sendo utilizado pelos educadores na implementação da PLL, principalmente no momento da Leitura Detalhada. Dessa forma, além da mediação, é preciso que o professor tenha consciência de que as questões trabalhadas em sala de aula forneçam andaimes para a construção de conhecimentos do aluno. Por isso é essencial que o professor se valha de metodologias eficazes para a efetivação desse processo, tais como a Taxonomia de Bloom.

Benjamin Bloom, juntamente com outros educadores, classificou objetivos educacionais em três níveis: cognitivo, afetivo e psicomotor. No domínio cognitivo, foi criada a Taxonomia de Bloom (1956). O principal objetivo da taxonomia é estabelecer níveis (de menor para maior complexidade) de o que os professores esperam que os alunos saibam (Galhardi; Azevedo, 2013).

Considerando críticas de autores à Taxonomia original, para Galhardi e Azevedo (2013), uma das melhores propostas de revisão da teoria encontra-se no trabalho de Krathwohl (2002), dividida em duas dimensões: a do Conhecimento e a dos Processos Cognitivos. Em relação à primeira dimensão, o Conhecimento engloba as subcategorias da taxonomia original, as quais correspondem às dimensões factual, conceitual, procedural e metacognitivo. Por outro lado, a dimensão dos Processos Cognitivos traz a renomeação das cinco categorias originais (Conhecimento, Compreensão, Síntese, Aplicação, Análise e Avaliação) para as suas formas verbais (lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar).

De acordo com Galhardi e Azevedo (2013), o processo “lembrar” é caracterizado como a recuperação e a memorização de conceitos e de fatos. “Entender” é a

mobilização de habilidades como interpretar, classificar, fazer comparações e explicar ideias ou conceitos. “Aplicar” é a utilização dos conhecimentos em situações cotidianas, como para a resolução de problemas. O processo “analisar” permite que o aluno saiba fazer conexões, estabeleça diferenças, examine as informações de modo a formular hipóteses. “Sintetizar” é a capacidade de se justificar uma decisão, criticar e avaliar determinados fatos e/ou acontecimentos. Já o “criar”, também conhecido como o nível mais complexo, é a capacidade de o estudante demonstrar autonomia e construir trabalhos e projetos originais.

Assim, para o aluno potencializar o seu aprendizado, é necessário que ele atinja todos os níveis (do mais simples ao mais complexo). Por isso, a taxonomia tem sido revisitada por pesquisadores, os quais reconhecem que ela é muito mais do que “uma ferramenta para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, mas uma ferramenta útil e eficaz no planejamento e na implementação de aulas; na organização e na criação de estratégias de ensino” (Galhardi; Azevedo, 2013, p. 241). Diante dessas concepções, encontra-se, na próxima seção, nosso percurso metodológico.

3 Metodologia

Com o intuito de esclarecer como a presente pesquisa foi realizada, nesta seção esboçamos o *corpus* e os procedimentos de análise.

3.1 *Corpus* de pesquisa

Constituem-se como universo de análise deste trabalho as seções *O início da literatura brasileira: literatura de informação* e *Barroco no Brasil: surge nosso primeiro grande poeta*, presentes no capítulo introdutório do LD destinado a alunos e a professores do segundo ano do Ensino Médio, da coleção *Linguagem e Interação* (2016), de Faraco, Mauro e Maruxo Jr. O livro foi selecionado por nós justamente pelo fato de ter seções destinadas a tratar do período colonial; a coleção, por ser a mais distribuída no PNLD de 2017.

Os três autores adotam como base teórico-metodológica para suas pesquisas e publicações a perspectiva sociointeracionista de linguagem, que tem como principal nome Vigotsky. Na coleção de LDs escolhida para análise neste trabalho, os autores buscam estabelecer uma relação dos textos com a realidade dos discentes, pois,

segundo eles, o foco está nas “relações entre essas obras — os sentimentos e a realidade nelas expressos, as personagens existentes e as histórias de que participam — e a realidade que você mesmo vivencia” (Faraco; Moura; Maruxo, 2016, p. 3).

Além disso, dizem que, por meio do LD, os leitores conhecerão “obras de alguns dos mais significativos escritores brasileiros e de outras literaturas de língua portuguesa” (Faraco; Moura; Maruxo, 2016, p. 3). Por fim, já na apresentação, salientam a importância das orientações do professor para que os alunos consigam vencer cada etapa do percurso de ensino e de aprendizagem.

Em relação à organização, os LDs da coleção *Linguagem e Interação* (2016) apresentam a seguinte estrutura retórica em cada obra: um capítulo introdutório, no qual são trazidos conceitos elementares para o trabalho com a área de Linguagens, dividido em seções, e unidades didáticas, também subdivididas em seções temáticas. Considerando os objetivos deste texto, não analisamos a obra como um todo, mas um recorte dela, o qual é apresentado na subseção seguinte. Assim, ao encontro do nosso objetivo, constituem-se como *corpus* de análise seis textos encontrados nas seções *O início da literatura brasileira: literatura de informação* e *Barroco no Brasil: surge nosso primeiro grande poeta*. A análise de tais textos ocorreu com base nos procedimentos descritos na sequência.

3.2 Procedimentos

Para nos referirmos às obras trazidas pelos autores do LD, numeraremos de 1 a 6 cada um dos textos explorados na seção, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Textos das seções *O início da literatura brasileira: literatura de informação* e *Barroco no Brasil: surge nosso primeiro grande poeta*.

	Texto	Autor
Texto 1	Fragmento de <i>A Carta de Pero Vaz de Caminha</i>	Jaime Cortesão
Texto 2	Soneto <i>A Jesus Cristo Nosso Senhor</i>	Gregório de Matos
Texto 3	Poema <i>À mesma D. Ângela</i>	Gregório de Matos
Texto 4	Poema <i>Pica-flor</i>	Gregório de Matos
Texto 5	Sermão <i>Vigésimo Sétimo</i>	Antônio Vieira
Texto 6	Sermão <i>A urgência de viver</i>	Henry Sobel

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tais textos e suas respectivas atividades foram analisados à luz das etapas para o trabalho com a leitura, descritas por Cosson (2011), e da Taxonomia de Bloom

(1956), a qual foi revisada por Krathwohl (2002). A seguir, apresentamos os resultados das análises.

4 Análise e discussão

O texto que introduz o capítulo em análise é intitulado *O início da literatura brasileira: literatura de informação*. Ele apresenta uma breve contextualização da chegada dos portugueses ao território que hoje compreende o Brasil. No texto, há uma tentativa de evidenciar a forma como o trabalho era realizado nas comunidades, assim como de apresentar a religião, a aglomeração de línguas e a cultura da época. Ao se referir à cultura, os autores afirmam que

[...] [no] primeiro século de vida do Brasil, a produção intelectual foi mínima. Mas muita coisa foi escrita **sobre** o Brasil nesse período, a começar pela carta de Caminha. Escrita por um português, em uma língua que não era a dos nativos, a carta é considerada, no entanto, a ‘certidão de batismo’ do Brasil e inaugura nosso primeiro período literário: a chamada **literatura de informação** (Faraco; Moura; Maruxo, 2016, p. 27).

Podemos perceber incongruências no próprio título do texto, pelo fato de ser usada a nomenclatura “literatura brasileira” quando os escritos do século XVI ainda não são considerados “literatura”, mas sim manifestações literárias (Candido, 2004) ou letras coloniais (Hansen, 2006), de acordo com a perspectiva teórica assumida. Além disso, o território não pode ser chamado “Brasil”, porque, na época, ele era dividido em duas províncias: a do Brasil e a do Maranhão e Grão-Pará.

No mesmo parágrafo, os autores reconhecem a Carta de Caminha como “certidão de batismo” de tal território e consideram-na o marco inaugural do primeiro período literário da história de nosso país, para o qual atribuem o nome de “literatura de informação”. Porém, se analisarmos a data de publicação da carta, que ocorreu apenas no século XVII, podemos questionar o fato de ela pertencer – ou não – às letras de informação.

Após esses dois textos, o aluno é direcionado a ler um dos trechos da Carta de Caminha (texto 1), em que se comenta o encontro entre os portugueses e os indígenas em 1500. Aos considerarmos os momentos apontados por Cosson (2011), podemos destacar a ausência tanto da pré-leitura – momento em que se ativa o conhecimento prévio do aluno-leitor e em que são feitas antecipações e previsões para trabalhar

com o texto – quanto da pós-leitura, momento em que são utilizados conhecimentos construídos para a elaboração de um novo texto.

Além disso, no LD, aparece apenas um trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha. Apesar de tal fragmentação ser informada no comando da leitura, não há nenhuma menção ao texto como um todo; informações relativas às partes constituintes, por exemplo, são deixadas de lado, e tampouco há indicação do contexto de produção de forma detalhada, o que é fundamental para a compreensão do texto (Cosson, 2011). Isso nos leva a ponderar que, durante a mediação da atividade, tais lacunas precisam ser preenchidas a partir de explicações do professor, para que, só assim, o aluno consiga construir saberes consistentes referentes à obra.

Ainda, podemos verificar que o texto de referência para estudo da Carta (Cortesão, 1947) é bem antigo. A partir de buscas na internet, não conseguimos localizar o exemplar e, por isso, para garantir o acesso de professores e alunos à Carta, na versão disponibilizada, na íntegra, seria necessário que os autores usassem uma fonte mais atual. Essa fonte poderia ser disponibilizada no formato QR-CODE, tornando-se, dessa forma, muito mais acessível e atraente para um público cada vez mais imerso no meio digital.

Por outro lado, a apresentação desse texto no LD ocorre de forma bem organizada, pois algumas linhas são numeradas para uma boa orientação do leitor, assim como palavras e expressões de uso não popular são destacadas e apresentadas em um glossário com sua definição, o que proporciona maior fluidez e compreensão para os alunos. Após a orientação para a leitura do texto 1, são apresentadas quatro questões, cujos níveis a que pertencem sistematizamos, conforme a Taxonomia de Bloom (Krathwohl, 2002), no Quadro 2. O número 6 e as letras a, b, c e d referem-se à identificação das questões no LD.

Quadro 2: Níveis de complexidade das questões referentes ao texto 1.

Texto/Nível	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Texto 1	6a 6c	6b 6d				

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da Taxonomia de Bloom (Krathwohl, 2002).

A partir da análise, podemos verificar que as questões relacionadas a esse texto pertencem aos dois níveis mais básicos: “lembrar” e “entender”. As questões 6a e 6c exigem que o aluno ative o reconhecimento de informações, ideias e princípios do texto. Enquanto isso, as questões 6b e 6d mobilizam a construção de significados,

sendo ambas questões de língua portuguesa (palavras com diferentes sentidos no singular e plural e conjunções). Com isso, podemos perceber que as questões que pertencem ao nível do “lembrar” exploram o conteúdo do texto, enquanto as do nível do “entender” exploram os fatores linguísticos.

Após as questões, o leitor tem acesso a um parágrafo que introduz um novo tópico, denominado *Barroco no Brasil: surge nosso primeiro grande poeta*. No texto introdutório à seção, é utilizado o conceito de “manifestações literárias” defendido por Candido (2004), assim como a descrição de “literatura portuguesa”, outra vez causando um anacronismo aos olhos de Hansen (2006). Para o autor, esse termo é muito moderno para caracterizar os escritos da época colonial, além do fato de a produção não ter sido realizada unicamente por portugueses.

Sobre o uso da nomenclatura “Barroco”, podemos perceber a apresentação de outro período literário. Esse termo periodológico é defendido por Coutinho (1983), visto que o autor considera a literatura colonial, em tese, de essência barroca. A discussão não é simples e envolve questões de voga sociológica, histórica e religiosa as quais implicam em arranjos conceituais complexos e, por vezes, contraditórios.

O crítico Massaud Moisés (1983, p. 66), em seu *História da literatura brasileira*: origens, barroco, arcadismo, preocupa-se em definir o momento como uma época cujas principais ressonâncias estéticas recaem sobre o seu caráter desarmônico. Moisés sublinha, mormente, a etimologia da palavra que nomeia o período, relacionando o seu significado “pérola de forma irregular ou um silogismo escolástico, medieval de sentido confuso ou falso” à edificação de uma literatura um tanto quanto obscura e figurativa, que se abre ao jogo de possibilidades linguísticas por meio de imagens e torneios ilusórios.

Alfredo Bosi (2015), embora recrute Eugenio D’Ors para explicar as diferenças entre Barroco – as formas que pesam – e o Classicismo – as formas que voam – segue um percurso semelhante ao de Moisés, ao afirmar que “todos esses caracteres quadram bem a um estilo voltado para a alusão e para a ilusão enquanto fuga da realidade convencional” (Bosi, 2015, p. 33). Ao chamar atenção para os seus traços compositivos, tanto um quanto outro legitimam a existência do período enquanto escola, mesmo que Bosi entenda que há controvérsias sobre a questão quando diz que “seja a interpretação que se dê ao Barroco, é sempre útil refletir sobre a sua situação de estilo” (Bosi, 2015, p. 29).

Considerando que percorre uma jornada epistemológica diferente, João Adolfo Hansen não só aprofunda a querela, como também coloca em dúvida a própria existência do Barroco, pelo menos da forma como seus produtos culturais são recebidos a partir da modernidade. Para Hansen,

[...] “barroco” nunca existiu historicamente no tempo classificado pelo termo, pois “barroco” é Heinrich Wölfflin e os usos de Wölfflin. Melhor dizendo, a noção só passou a existir formulada positivamente, em 1888, na obra admirável de Wölfflin, *Renascimento e Barroco*, como categoria neokantiana apriorística em um esquema ou morfologia de cinco pares de oposições de “clássico” e “barroco” aplicados dedutivamente para apresentar alguns estilos de algumas artes plásticas dos séculos XVI e XVII (Hansen, 2001, p. 13).

Independente da perspectiva adotada, é importante estabelecer uma certa homologia teórica de que existem diferenças entre a arte do XVII em relação à anterior, do Classicismo. Nesses contrastes, emerge o Barroco – ou qualquer denominação que se possa adotar para classificar um momento atravessado por aspectos de diferentes ordens – que se legitima pela aproximação entre opostos; uso de linguagem figurada, nas quais existe uma busca de imagens diferentes às do Renascentismo; ornamentação estilística, entre outros.

Depois da introdução ao “Barroco”, o LD apresenta uma sequência de textos de caráter religioso, lírico-amoroso e satírico (textos 2 a 6). Todos os textos apresentam numeração de linhas (a cada 5 linhas) para facilitar a localização dos leitores. Além disso, os textos 2, 3 e 5 apresentam também um glossário para facilitar a compreensão, no momento da leitura, de determinadas palavras pelos alunos. O soneto, os poemas e o sermão de Sobel estão disponibilizados na íntegra no LD, e esse contato com o todo do texto, independente do gênero instanciado, é fundamental, para que o aluno possa atingir todos os níveis da Taxonomia de Bloom.

No Quadro 3, apresentamos os movimentos descritos por Cosson (2011), que foram evidenciados nos textos de 2 a 6.

Quadro 3: Movimentos de Cosson nos textos da seção *Barroco no Brasil: surge nosso primeiro grande poeta*.

	Pré-leitura	Leitura detalhada	Pós-leitura
Texto 2	Não	Sim	Não
Texto 3	Não	Sim	Não
Texto 4	Não	Sim	Não
Texto 5	Não	Sim	Não
Texto 6	Não	Sim	Não

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Cosson (2011).

A partir dessas observações, podemos verificar que nenhum dos textos apresenta a pré-leitura, etapa fundamental para a motivação e para a preparação do aluno em relação ao texto que será lido e trabalhado. Por outro lado, todos os textos apresentam a leitura detalhada, por meio das questões que são direcionadas aos alunos. Porém, essas questões contemplam, no máximo, 3 dos 5 níveis taxonômicos que deveriam ser possibilitados nessa etapa de leitura, conforme pode ser visto no Quadro 4.

Ademais, nenhum texto explora a pós-leitura, momento em que o aluno precisa mostrar a criticidade construída ao longo do processo, a qual deve ser utilizada por ele, de modo a refletir sobre os discursos lidos e também produzir outros. Tal movimento já era descrito pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), que afirmavam ser papel da educação

[...] criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexa (Brasil, 1998, p. 30).

De acordo com os PCN, na etapa da pós-leitura, o discente deve usar a língua de forma efetiva não apenas para exercer as atividades de produção textual, mas para agir socialmente a partir dos exemplares de gêneros que produz. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, reforça esses pressupostos ao mencionar os campos de atuação que devem ser contemplados ao: artístico-literário, jornalístico-midiático, vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa e atuação na vida pública (Brasil, 2018). Esses campos devem ser explorados a partir de gêneros textuais que façam parte das vivências dos alunos.

No Quadro 4, sistematizamos as análises referentes aos níveis cognitivos mobilizados nas questões trazidas pelo LD após cada um dos textos do período pelos autores chamado “Barroco”. Os números 7, 8, 9, 10 e 11 e as letras a, b, c, d, e e f referem-se à identificação das questões no LD.

Quadro 4: Níveis de complexidade das questões dos textos relacionados ao “Barroco”.

Texto/Nível	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Texto 2	7c (ponto 1) 7d	7a 7c (ponto 2) 7e 7f	7b			

Texto 3	8a	
	8b	
	8c	
	8d	
Texto 4	9	9
Texto 5	10a	
	10b	
	10c	
	10d	
Texto 6	11	

Fonte: elaborado pelos autores a partir da Taxonomia de Bloom (Krathwohl, 2002).

A partir dessa análise, podemos perceber que apenas o texto 2 faz uso de três níveis do conhecimento (lembrar, entender e aplicar), enquanto o texto 3 e o texto 5 compreendem todas as suas atividades no mesmo nível (entender). Ao mesmo tempo, os textos 4 e 6 apresentam apenas uma questão. O texto 4, apesar de possuir apenas uma questão, exige do estudante a mobilização de dois níveis do saber: entender e analisar. Isso não é feito no texto 6, que mobiliza apenas a capacidade de lembrar.

Dessa forma, as questões de nenhum dos textos se aproximam de uma perspectiva de andaime, em que uma questão deve subsidiar a outra com a finalidade de fazer o aluno respondê-las e potencializar seu aprendizado. Apesar disso, se o professor compreender o LD não como um produto pronto e acabado, mas sim como um instrumento suscetível a adaptações, novas questões podem ser criadas no trabalho em sala de aula e as questões que já estão disponíveis podem ser adaptadas. Assim, ao contemplar todos os movimentos descritos por Cosson (2011) e todos os níveis taxonômicos, o aluno tende a ter muitos ganhos em seu processo escolar.

5 Conclusão

Neste texto, analisamos, à luz das etapas de leitura (Cosson, 2011) e da Taxonomia dos níveis de complexidade de aprendizado (Bloom, 1956; Krathwohl, 2002), as seções *O início da literatura brasileira: literatura de informação* e *Barroco no Brasil: surge nosso primeiro grande poeta*, presentes no capítulo introdutório do volume 2 do LD *Linguagem e Interação* (Faraco; Moura; Maruxo, 2016).

Verificamos que nenhum dos textos apresenta os movimentos de pré-leitura e pós-leitura. Além disso, as atividades referentes aos textos das seções analisadas não propiciam mobilização de todos os níveis da Taxonomia de Bloom. Acreditamos que, quando o professor consegue atingir todos esses níveis taxonômicos,

consequentemente, todos os momentos apresentados por Cosson (2011) também são contemplados. Dessa forma, podemos ver que ambas as teorias caminham lado a lado.

Além disso, destacamos que, durante o processo de mediação, o professor precisa selecionar os textos que serão trabalhados em sala de aula conforme seus objetivos, visto que as seções analisadas no LD *Linguagem e Interação* apresentam vários textos, em sequência, porém sem estabelecer uma relação dialógica entre eles. Considerando tal fato, cabe ao professor selecionar as melhores estratégias de mediação desse material em sala de aula e complementar as atividades trazidas por ele. Por fim, salientamos que diferentes recursos tecnológicos multimodais (vídeos, *podcasts*, animações, murais) podem ser utilizados em associação ao LD, visando tornar o processo de ensino e aprendizagem mais interessante para o aluno.

COLONIAL LETTERS AT SCHOOL: ANALYSIS OF TEXTBOOK AIMED AT HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: The textbook as one of the main teaching instruments. Based on this premise, this paper aims to verify how the contents relating to the called “literature of the colonial age” are organized in the textbook intended for students and teachers in the 2nd year of high school, from the Language and Interaction collection. The theoretical and methodological assumptions involve colonial letters and the reading stages and Bloom's taxonomy. The corpus of analysis is composed of six texts and their activities found in the sections *O início da literatura brasileira: literatura de informação e Barroco no Brasil: surge nosso primeiro grande poeta*. The analysis procedures involved: i) categorization of texts and activities, ii) analysis of the corpus based on the steps for working with reading based on Cosson (2011) and iii) analysis of the levels of complexity required by the activities in light of the Bloom's taxonomy (1956), revised by Krathwohl (2002). The results showed that the activities do not include the Pre-reading and Post-reading stages, which are essential to anticipate the student's contact with the text to be worked on as well as establish relationships between what was worked on and the reality in which the subjects are inserted. Furthermore, the activities in the texts of the analyzes presented do not provide for the mobilization of the advanced level of complexity, based on the processes of evaluating and creating and, therefore, objectives for the construction of knowledge are not established.

Keywords: colonial literature; textbook; High school.

Referências

BLOOM, B. S. *et al. Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay, 1956. (v. 1).

- BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 11-19.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 dez. 2022.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, A. *Iniciação à literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.
- CORTESÃO, J. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1947.
- COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. *Coleção explorando o ensino*. BRASIL. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 20, p. 55, 2010.
- COSSON, R. Literatura: modos de ler na escola. *O cotidiano das letras*. Anais da XI Semana de Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.
- COUTINHO, A. *O processo de descolonização literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- DE MARTINI, M. O que a “primeira novela brasileira” pode nos dizer sobre o papel das letras coloniais no estudo de literatura?. *Revista USP*, n. 121, 79-94, 2019.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de; MARUXO JR., J. H. *Língua Portuguesa: linguagem e interação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- FRACALANZA, H. O ensino de ciências no Brasil. In: FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. (Orgs.). *O livro didático de ciências no Brasil*. Campinas: Komedi, 2006.
- GERALDI, C. *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- GALHARDI, C.; AZEVEDO, M. M. de. Avaliações de aprendizagem: o uso da taxonomia de Bloom. In: *Anais do VII Workshop Pós-graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza*, São Paulo. 2013. p. 237-247.
- HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London e New York: Routledge, 2014.
- HANSEN, J. A. Barroco, neobarroco e outras ruínas. *Teresa: Revista de literatura brasileira*, São Paulo, n. 2, p. 10-67, 2001.

HANSEN, J. A. Letras coloniais e historiografia literária. *Matraga*, Rio de Janeiro, UERJ, n. 18, 2006.

KRATHWOHL, D. R. A revision of bloom's taxonomy: an overview, In: *Theory into Practice*, n. 41, v. 4, p. 212-218, 2002.

LOPES, A. C. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOISÉS, M. *História da literatura brasileira: origens, barroco, arcadismo*. São Paulo: Cultrix, 1983.

PINTO, A. M. *A representação da mulher nos livros didáticos de história*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

PINTON, F.; HEINECK, F. A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção. *Domínios de Linguagem*, v. 8, n. 1, p. 439-459, jan./jun. 2014.

SANTOS, C. M. C. *O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.

SILVA, R. M. *Textos didáticos: crítica e expectativa*. São Paulo: Alínea, 2000.

Recebido em 26/10/2023

Aceito em 24/10/2024

Publicado em 31/10/2024