

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS FELIZ

**A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA
NO ENSINO MÉDIO: uma leitura possível da obra *Capitães da Areia*, de Jorge
Amado**

JHENIFER DUZ

FELIZ/RS
Julho de 2021

JHENIFER DUZ

**A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA
NO ENSINO MÉDIO: uma leitura possível da obra *Capitães da Areia*, de Jorge
Amado**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito para obtenção do grau de
licenciada no Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –
Campus Feliz.

Orientadora: Prof^a. Ma. Karina Feltes Alves

FELIZ/RS
Julho de 2021

JHENIFER DUZ

**A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA
NO ENSINO MÉDIO: uma leitura possível da obra *Capitães da Areia*, de Jorge
Amado**

Aprovada em _____ de _____ de 2021

Banca examinadora:

Prof^a. Ma. Karina Feltes Alves
Orientadora

Prof. Dr. Ernani Mügge
Avaliador

Prof^a. Dra. Izandra Alves
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, em especial meus pais e meu irmão, que sempre apoiaram minhas escolhas e estiveram presentes em todos os momentos da minha trajetória enquanto acadêmica do curso de Licenciatura em Letras do IFRS Campus Feliz.

Agradeço imensamente às professoras Karina Feltes Alves e Tatiane Kaspari, pelo apoio e dedicação primorosos nessa caminhada de um ano e dois meses de duração.

Não poderia esquecer todos os docentes e colegas do curso, que proporcionaram momentos de reflexões, confraternizações e muito conhecimento construído nesta instituição pública, gratuita e de qualidade que é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

RESUMO

Esse trabalho considera a necessidade de uma prática docente crítico-reflexiva e significativa com a literatura no Ensino Médio. A partir do questionamento de como a abordagem escolar de *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, pode favorecer o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos, propõe-se uma reflexão sobre a importância da literatura e um roteiro de leitura sobre a obra. Para pensar as relações entre escola, leitura e literatura, adota-se a perspectiva teórica de Antonio Candido, Regina Zilbermann, Juracy Assmann Saraiva e Vincent Jouve, entre outros pesquisadores da área. A elaboração das atividades do roteiro de leitura demonstra a complexidade do processo de ensino e exige que o professor se posicione, ao lado do aluno, como leitor.

Palavras-chave: *Capitães da Areia*. Ensino Médio. Literatura. Roteiro de leitura.

ABSTRACT

This work considers the need for a critical-reflective and significant teaching practice with the literature in high school. Based on the question of how the school approach of *Capitães de Areia*, by Jorge Amado, can favor the development of students' reading proficiency, it was proposed a reflection on the importance of literature and a reading guide about the novel. In order to think about the relationship between school, reading and literature, the theoretical perspective of Antonio Candido, Regina Zilbermann, Juracy Assmann Saraiva and Vincent Jouve, among other researchers in the area, is adopted. The elaboration of the reading guide activities demonstrates the complexity of the teaching process and requires the teacher to position himself, alongside the student, as a reader.

Key-words: *Capitães da Areia*. High School. Literature. Reading guide.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. A FUNÇÃO DA LITERATURA NA ESCOLA.....	10
1.1 A crise da leitura no Brasil.....	10
1.2 Mas o que é Literatura?.....	11
1.3 Como a literatura entra na escola?.....	13
2. O PROTAGONISMO DO LEITOR.....	19
2.1 O texto como estrutura lacunar e o papel do leitor.....	19
2.2 Relações entre teoria e prática na sala de aula.....	23
3. UMA POSSÍVEL ABORDAGEM DE <i>CAPITÃES DA AREIA</i>	26
3.1 Apontamentos sobre Capitães da areia.....	26
3.2 Um proposta de roteiro de leitura.....	28
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS.....	31
APÊNDICE.....	33

INTRODUÇÃO

A proposta desse trabalho de conclusão de curso consiste em refletir sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio, propondo uma possível abordagem a partir da obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Sua relevância está relacionada à problemática de promover um trabalho docente crítico-reflexivo e significativo com a literatura no Ensino Médio, capaz de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de sua proficiência leitora.

Publicado em 1937, o enredo retrata o cotidiano de um grupo de menores abandonados em Salvador, Bahia, bem como o julgamento da sociedade da época sobre sua conduta. A narrativa de Jorge Amado é atemporal na medida em que continua dialogando com a realidade do Brasil de hoje. A problemática dos menores abandonados existiu e existe em nosso país ainda hoje. A extrema pobreza ainda é, infelizmente, uma questão a ser resolvida em nosso país.

A obra foi escolhida pelo fato de apresentar adolescentes como protagonistas, o que facilita a identificação dos estudantes de Ensino Médio, uma vez que os dilemas juvenis, as dúvidas e a necessidade de pertencer a um grupo, bem como de encontrar “seu próprio rumo na vida” permeiam a narrativa. Dessa forma, o livro é propício para promover a proficiência leitora dos estudantes de nível médio.

O referencial teórico do presente trabalho baseia-se principalmente em estudos sobre as leituras e suas repercussões em práticas docentes. Constam da revisão bibliográfica autores como Antonio Candido (2017), Vincent Jouve (2012), Juracy Assmann Saraiva (2006), Regina Zilberman (2009) e Wolfgang Iser (1979).

São três os objetivos desse trabalho: discutir o papel da Literatura na formação crítica dos estudantes de Ensino Médio; debater uma base teórica que oriente uma abordagem didática do texto literário; e elaborar atividades didáticas crítico-reflexivas capazes de promover a leitura como atividade de caráter lúdico, reflexivo e formativo.

Para isso, a pesquisa, de natureza qualitativa, será desenvolvida em três etapas: revisão bibliográfica, análise da obra *Capitães da Areia* e proposição de um roteiro de leitura, com base em Saraiva (2006). Devido ao curto prazo de tempo para

o desenvolvimento da pesquisa, não haverá a aplicação do roteiro de leitura em uma turma específica; portanto, o presente trabalho não acarretará implicações de ordem ética.

Norteadado pelo questionamento acerca do modo como o trabalho com a obra *Capitães da Areia*, no Ensino Médio, pode constituir uma prática crítico-reflexiva e significativa, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de sua proficiência leitora, o presente trabalho evidencia a complexidade do processo de elaboração de atividades sobre a obra literária. Ainda que o roteiro de leitura não seja a única possibilidade de abordagem escolar do texto literário, ele está focado no desenvolvimento da capacidade leitora e é uma importante ferramenta para o fazer docente.

1 A FUNÇÃO DA LITERATURA NA ESCOLA

O presente capítulo trata das relações entre escola, leitura e literatura. Embasam as reflexões estudos de Márcia Abreu e Regina Zilberman, além de Antonio Candido, Rildo Cosson, José Luís Jobim.

1.1 A crise da leitura no Brasil

Considerando-se a necessidade de confrontar o senso comum sobre a leitura no Brasil e a perspectiva histórica, no que se refere à visão europeia sobre as práticas de leitura desenvolvidas em nosso país no período anterior à Independência, é possível afirmar que “percorrer a história da leitura no Brasil é percorrer a história de um lamento” (ABREU, 2001, p. 139). Os relatos de viajantes estrangeiros no país, referentes a esse período, denunciam as precárias condições da vida intelectual, a ausência de escolas ou sua inadequação, a escassez de livreiros e a falta de interesse do povo brasileiro pela leitura (ABREU, 2001). Segundo Márcia Abreu (2001), o povo brasileiro é pré-julgado como apático, ignorante e desinteressado pela leitura e pela cultura em geral, embora os quadros que retratam os costumes da época provem que existiam práticas de leitura já no período colonial. No entanto, há uma diferença essencial entre os quadros que retratam cenas de leitura europeias e brasileiras: as cenas europeias denotam harmonia, seriedade e elegância. Já as cenas brasileiras denotam precariedade, são risíveis e até mesmo caricatas (ABREU, 2001).

Outra problematização de Abreu trata do tipo de leitura esperada. Entende-se as leituras realizadas pelos europeus, em quadros que retratam cenas europeias, como algo requintado, pois a imagem representa homens e mulheres absorvidos pela leitura que estão realizando, em poltronas ou sofás confortáveis, em uma ricamente decorada biblioteca. Já os quadros que retratam hábitos de leitura dos brasileiros, por sua vez, denotam algo de grotesco, pois colocam pessoas lendo em pé ou em posições desconfortáveis, em um ambiente pouco asseado. Ou seja, nesses casos, a leitura aparece como uma atividade de pouco prestígio.

A leitura é um ato que não se restringe ao significado primeiro que lhe é atribuído. De acordo com Zilberman (2009),

Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Se este lhe aparece, em um primeiro momento, desordenado e caótico, a tentativa de impor a ele uma hierarquia qualquer de significados representa, de antemão, uma leitura, porque imprime um ritmo e um conteúdo aos seres circundantes. Nessa medida, o real torna-se um código, com suas leis, e a revelação destas, ainda que de forma primitiva e incipiente, traduz uma modalidade de leitura que assegura a primazia de um sujeito, e de sua capacidade de racionalização, sobre o todo que o rodeia. (ZILBERMAN, 2009, p. 30-31)

Sob essa perspectiva, a literatura pode ser compreendida como um material privilegiado de acesso ao conhecimento. Através da leitura, os leitores e as leitoras são capazes de organizar seus pensamentos, significar o mundo que os rodeia, atribuindo-lhe sentido.

1.2 Mas o que é literatura?

Em se tratando do ensino de literatura, faz-se necessário definir literatura para compreender a importância de seu estudo na educação básica. Segundo Vincent Jouve (2012), a palavra literatura vem do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), que remete a *littera* (“letra”). Se, no século XVI, designava a cultura do letrado, ou seja, a “erudição” e, em meados do século XVIII, era concebida como a “arte da linguagem”, a partir do século XIX, a literatura passa a ser compreendida como “uso estético da linguagem escrita” (JOUVE, 2012, p. 30).

Sobre a relação entre literatura e cultura, Jouve (2012) afirma que:

[...] os valores do espírito e da cultura são indissociáveis dessa arte verbal que é para nós a literatura: as antigas acepções da palavra, mesmo recobertas pelo sentido moderno, não desapareceram de todo. Se “literatura” designa atualmente as obras de vocação estética, o termo também evoca as ideias de “produção intelectual” e de “patrimônio cultural”. (JOUVE, 2012, p. 31)

Tal concepção ainda não é suficiente, no entanto, para responder aos seguintes questionamentos: quais são as condições para que um texto seja considerado estético? Basta então que esse critério seja atendido para que um texto seja considerado literário?

Para responder à primeira pergunta, o teórico concebe que

o belo não é um dado absoluto: é o resultado, sempre contingente, de uma relação de conveniência entre as propriedades de um objeto e o gosto daquele que o avalia. O que define a relação estética, portanto, não é a natureza do objeto apreendido, mas o tipo de olhar que se lança sobre ele (JOUVE, 2012, p. 16).

Considerando-se que o conceito de belo depende não só do objeto avaliado, mas também de quem o avalia, não se deve questionar “o que é arte?”, mas sim “o que entendemos hoje por ‘arte’?”. De acordo com Jouve (2012), não há definição universal para arte. Existe o que uma época, um grupo ou indivíduo considera, em dado momento, como artístico.

Para responder à segunda pergunta (basta um texto ser considerado esteticamente apropriado para que seja considerado literário?) Jouve (2012, p. 36) traz a seguinte reflexão: “a forma jamais é percebida como limitada ao plano estético: o leitor também espera de sua leitura um lucro intelectual”. Fica evidente, nessa passagem, que o leitor busca não apenas desfrutar de um momento de lazer através da literatura, mas também refletir sobre temas específicos, a fim de ampliar seus conhecimentos.

Para Antonio Candido (2017, p. 175), “cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles”.

Por isso, Candido (2017, p. 175) considera a literatura como “um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. Justifica-se, portanto, a disciplina de Literatura nas escolas como um meio de acesso à cultura produzida por determinado povo ou nação ao qual o aluno pertence. Ler equivale a conhecer e reconhecer a própria identidade.

1.3 Como a literatura entra na escola?

Na antiga Grécia, o que veio a denominar-se literatura tinha outro nome. “Chamava-se poesia e existia para divertir a nobreza, nos intervalos entre uma guerra e outra” (ZILBERMAN, 2008). Já naquela época a poesia possuía caráter educativo, pois o grego Psístrato, que viveu no século VI a.C., organizava concursos de declamação, que conferiam ao povo uma unidade cultural. Apenas após muitos séculos a literatura recebeu esse nome. Na Antiguidade, a poesia fortalecia o ideal da *arete*, relacionado às virtudes do herói, considerado um exemplo a ser seguido; e também enfatizava a confiança na democracia, razão pela qual o Estado responsabilizava-se pelas atividades artísticas (ZILBERMAN, 2008).

Durante o Renascimento, a poesia assumiu um caráter mais individual e íntimo, o que contribuiu para o enfraquecimento da influência estatal à qual estava submetida. A mediação entre literatura e leitor passou a ser exercida pela escola, através do ensino (ZILBERMAN, 2008). Primeiramente ligada ao *Trivium*, a poesia encontrava-se em meio à Gramática, à Lógica e à Retórica, servindo depois para a aprendizagem do grego e do latim; esteve atrelada ao conhecimento das normas clássicas de criação artística no século XVII, transformando-se no ensino de literatura nacional após a Revolução Francesa. Nessa época, a denominação literatura estava difundida e designava toda a produção escrita em formato de livro. A literatura cumpria um papel de unificação nacional através da língua, que era considerada nacional e homogênea (ZILBERMAN, 2008). O estudo de literatura na escola adquiriu caráter linguístico e “a literatura passa a ser identificada pelo gentílico que invariavelmente a acompanha” (ZILBERMAN, 2008, p. 20). Zilberman (2008) esclarece que:

Desde então, o ensino da literatura oscila entre dois objetivos: ajuda a conhecer a norma linguística nacional, de que é simultaneamente a expressão mais credenciada; arranjada segundo um eixo cronológico, responde por uma história que coincide com a história do país de quem toma o nome e cuja existência acaba por comprovar. Não por acaso todas as histórias da literatura brasileira se esforçam por demonstrar que a produção literária nacional nasce com o início da colonização do território americano, assumindo componentes diferenciais desde as primeiras manifestações, e acompanha, *pari passu*, as várias fases da nossa história, de que passa atestado reconhecido por todos (ZILBERMAN, 2008, p. 20).

A evolução no conceito de literatura foi acompanhada de transformações no papel da escola. Na Antiguidade, a escola possuía um caráter elitista, pois dela ficava excluída a maior parte da população, que vivia no meio rural; afastada dos centros urbanos e governamentais. Após a invenção da tipografia, já no século XVIII, ocorreu uma revolução cultural, caracterizada pela ampliação do acesso ao saber. As classes populares passaram a ter maior acesso à escola, cujo papel amplia-se, pois torna-se a principal ponte entre o estudante e a cultura, sendo a aquisição da leitura uma das condições da aprendizagem. A leitura passou a ocupar lugar central por diversos motivos: pelo estímulo à indústria da tipografia (que surgiu no século XV), pela economia proporcionada pelo código empregado pela escrita (o alfabeto) em comparação a outros códigos (visual, por exemplo), além da escolha do texto escrito como receptáculo privilegiado dos produtos culturais por parte dos encarregados da transmissão do saber e das crenças no Ocidente (ZILBERMAN, 2009).

Considerando-se a questão da leitura no Ocidente, enfoca-se nesse momento a realidade brasileira, que possui particularidades. Nesse sentido, cabe a seguinte reflexão: Mas de que maneira as obras literárias aparecem no contexto escolar atualmente? De acordo com José Luís Jobim (2009, p. 113), existem duas vias principais para o contato do aluno com a literatura na escola:

a entrada mais comum é ainda por meio do livro didático, em que o aluno é exposto a fragmentos de textos literários, mas também há o que antigamente se chamava “leitura extraclasse”, quando o professor recomenda textos integrais a serem lidos em casa. (JOBIM, 2009, P. 113)

Conforme explica o pesquisador, o problema de se utilizar o livro didático é o fato de que as questões de interpretação de fragmentos de textos literários geralmente exigem apenas que o aluno “decodifique” o que está escrito, de forma que não há espaço para um posicionamento crítico sobre a temática de que o texto trata. Questões de assinalar são frequentes no livro didático, e o papel do docente se limita a conferir o gabarito que se encontra no “livro do professor”. Conseqüentemente, a única resposta válida é a fornecida pelo livro didático. Sobre as implicações decorrentes dessa operação, o autor afirma que: “[...] está implícito nela que o importante é somente o discurso do texto (na verdade, trata-se do

discurso do autor do livro didático sobre o texto...), e não o do aluno. É como se o texto tivesse a autoridade a que o aluno deveria curvar-se” (JOBIM, 2009, p. 120).

Decorre daí a crise da leitura, que é também uma crise da escola. Nas palavras de Zilberman (2008),

[...] fala-se já há algum tempo na crise do ensino da literatura, acusação genérica que, no Brasil, pode ser interpretada de várias maneiras. Numa acepção ampla, significa falta de leitura: recriminam-se os alunos por não gostarem de ler, preferirem outras formas de expressão ou satisfazerem-se com seu estágio de ignorância. De outra parte, denuncia-se a falta de eficiência do professor de literatura: os alunos não aprendem o conteúdo das disciplinas de que a literatura faz parte, pois, ao final do processo de escolarização, não escrevem corretamente, ignoram a tradição literária, são incapazes de entender as formulações mais simples de um texto escrito, mesmo o meramente informativo. O ensino da literatura seria um dos responsáveis por esse fracasso, o que sugere a falência do pressuposto discutido desde o início: a literatura deixou de ser educativa. (ZILBERMAN, 2008, p. 21)

É praxe apontar que existe uma “crise da leitura” no Brasil, que os alunos leem pouco e não apreciam ler, e a escola e os professores de literatura são frequentemente apontados como culpados por essa realidade. Transformá-la depende primeiramente da reformulação do ensino de literatura para além dos períodos literários, para além das características e nomes das principais obras e autores de cada um desses períodos. Para Zilberman (2009),

[...] a escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura. Para evitar esse resultado, cabe compreender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária. (ZILBERMAN, 2009, p. 30)

Zilberman aponta na direção da necessidade de se resgatar o teor revolucionário da leitura. Considerando-se a premissa de que ler é importante, surge a seguinte questão: Qual leitura é relevante? Muitas vezes, o sentido da leitura não se esclarece para o estudante beneficiário dela. Em consequência, o desenvolvimento da habilidade de leitura não acarreta a formação de um leitor proficiente, capaz de desenvolver uma leitura crítica da realidade que o cerca.

Nessa perspectiva, torna-se pertinente o conceito de letramento literário, concebido a partir do termo inglês *literacy* e que, nas palavras de Rildo Cosson (2018),

[...] trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento. (COSSON, 2018, p. 11)

O letramento literário é, conseqüentemente, o letramento que ocorre por meio de textos literários. O letramento é como uma escala de vários graus, pois uma pessoa pode ser capaz de escrever uma crônica e um texto dissertativo-argumentativo, mas encontrar-se incapacitada de redigir uma tese, por exemplo. Isso porque seu nível de letramento alcança apenas alguns patamares.

De acordo com Zilberman (2009), ler não é apenas “decodificar” um texto: ler é preencher as lacunas presentes, tarefa esta que é executada por cada leitor, a partir de suas vivências e imaginação. Referindo-se à obra de ficção de maneira geral, considerando-a “o modelo por excelência da leitura”, a autora esclarece que:

sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada; ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor (ZILBERMAN, 2009, p. 33).

Sobre a obra literária, conforme enfatiza Rildo Cosson (2018, p. 17), pode-se afirmar que sua importância decorre do fato de que “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.” Ou seja, a literatura permite a expansão da visão de mundo do aluno, levando-o a rever e repensar ideias e conceitos. Questiona-se, entretanto, o papel da literatura na escola, considerando-se o mundo contemporâneo, em que as mídias digitais estão presentes a todo instante, “fisgando” tão facilmente a atenção de crianças e jovens. A resposta a esse questionamento está em Cosson (2018, p. 23), que postula a literatura em prol de sua “função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Essa afirmação remete a Candido (2017, p. 175), que afirma que “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na

sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”.

Partindo-se dessa premissa, a literatura possui um valor intrínseco relacionado à formação humana, explicitado por Candido (2017) através do conceito de humanização, que é definido como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2017, p. 180)

Evidencia-se, nessa passagem, o caráter formador e humanizador que a literatura é capaz de proporcionar aos que dela usufruem. Por essa razão, Candido (2017) defende a literatura como um direito de todos, pois ela é um “bem incompressível”, categoria que abrange tanto os bens necessários à sobrevivência física (saúde, moradia, alimentação) quanto os necessários à integridade espiritual (direito à crença, opinião, lazer, arte).

É preciso esclarecer que uma obra literária não “fala” apenas a cada um, de forma particular, mas também a uma coletividade. De acordo com Rildo Cosson (2018, p. 27), “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

A partir dessa colocação, Cosson desconstrói o senso comum que define a leitura como uma atividade individual, “tão individual que não poderia ser compartilhada” (2018), pois

o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas (COSSON, 2018, p. 28).

Trazer à tona tais sentidos é o que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores (COSSON, 2018). De acordo com Cosson (2018, p. 28), há também quem acredite que “a palavra poética é uma expressão tão absoluta que devemos apenas contemplá-la, mudos e extasiados. Qualquer tentativa de tornar uma obra em objeto de discussão mais específica do que a enunciação do êxtase redundará na quebra de sua aura.” Tal atitude afasta a literatura do leitor e destrói a riqueza literária (COSSON, 2018).

Por consequência, o modo como se aprende a ler literatura na escola influencia a formação de leitores. Por isso, preencher fichas de leitura e elaborar resumos sobre as obras lidas não é suficiente para formar leitores capazes de apreciar obras literárias de maior complexidade. De acordo com Ligia Cademartori (2012, p. 24), “tornar-se leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas”. Decorre daí a necessidade docente de transformar o encontro entre literatura e aluno em “uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2018, p. 29). A leitura literária deve se fazer presente na escola “porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2018, p. 30).

Surge, entretanto, uma questão pertinente: a literatura juvenil, destinada a alunos das séries finais do fundamental e também aos que frequentam o ensino médio, define-se de maneira nebulosa. Cademartori (2012, p. 62) alerta que o problemático na questão da literatura juvenil é o fato de o gênero estar relacionado a uma instituição (a escola), e não a um sujeito leitor.

Na tentativa de acolher essa problemática, faz-se necessário pensar em alternativas pedagógicas, partindo-se da seleção de obras significativas para o público infantil e adolescente.

Não se trata de permanecer só nos gostos já solidificados pela mídia, mas também de não insistir em uma abordagem estéril de clássicos a qual só provoca afastamento do leitor.

2 O PROTAGONISMO DO LEITOR E O ENSINO DE LITERATURA

Toda e qualquer prática pedagógica vincula-se a uma perspectiva teórica. Nesse capítulo, apresentam-se pressupostos teóricos referentes ao papel do leitor. Ao final, propõe-se a metodologia dos roteiros de leitura com o objetivo de desenvolver o trabalho com a obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, em sala de aula de nível médio.

2.1 O texto como estrutura lacunar e o papel do leitor

Terry Eagleton (1989, p. 80 *apud* ZAPPONE, 2009, p. 154), ao analisar o desenvolvimento da moderna teoria literária, propõe três fases: a primeira (em vigor até meados do século XIX), centrada nos estudos biográficos do autor, considera a obra como o resultado de uma genialidade. A segunda (primeiras décadas do século XX) demonstra preocupação com o texto (tanto no Formalismo quanto no *New Criticism*), e a terceira (que engloba tendências contemporâneas dos estudos literários) focaliza o leitor (como na Estética da Recepção, em suas diversas vertentes).

Um dos maiores expoentes da Semiótica moderna, Umberto Eco (1986) concebe o texto como uma máquina preguiçosa, que depende do leitor para funcionar. “Um texto distingue-se de outras formas de expressão por sua maior complexidade. E o motivo principal de sua complexidade é o fato de ser entremeado do *não-dito* (cf. Ducrot, 1972)” (ECO, 1986, p. 36). O não-dito é tudo que não se encontra na superfície do texto. São lacunas a serem preenchidas pelo leitor, através de movimentos cooperativos, conscientes e ativos (ECO, 1986).

O autor pressupõe, ao escrever um texto, um *leitor-modelo*, capaz de preencher, de maneira satisfatória, as lacunas do texto a fim de interpretá-lo plenamente. As estratégias textuais não apenas pressupõem, mas também capacitam o leitor, fornecendo as informações necessárias para a realização da tarefa de atualização do conteúdo do texto. Entretanto, a concepção de leitor-modelo

é abstrata e não encontra respaldo na realidade (nenhum leitor real é um leitor-modelo, ideal), conforme Eco (1986).

A partir da concepção de texto como estrutura lacunar, o leitor passa a desempenhar, no campo da teoria literária, papel fundamental no que se refere à interpretação textual. A experiência da leitura torna-se fundamental tanto para se pensar o fenômeno literário quanto a própria história da literatura. O leitor adquire um novo *status* e torna-se peça-chave para a teoria da Estética da Recepção. (ZAPPONE, 2009).

Segundo Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2009, p. 155), “[...] a expressão *Estética da Recepção* relaciona-se de modo específico às ideias de Hans Robert Jauss, o mais importante representante das teorias orientadas para o aspecto recepcional”. Existem, portanto, diferentes posicionamentos sobre a Teoria da Recepção, que centralizam a figura do leitor ou receptor e o ato da leitura como essenciais para a definição de um fato literário.

Na concepção da Estética da Recepção, Jauss critica duas importantes orientações dos estudos literários, o Formalismo (método imanentista) e o Marxismo (sociologia da literatura). Sobre o dilema entre história e estética, nessas duas teorias, Zappone (2009, p. 157, grifos da autora) apresenta o seguinte: para a teoria formalista, “o caráter estético dos textos reside nos procedimentos desautomatizados que o texto pode trazer em oposição aos *procedimentos* já automatizados”. A teoria sociológica, por sua vez, afirma que “O caráter estético dos textos está em seu poder de *reprodução da realidade* e do *processo social*.” (ZAPPONE, 2009, p. 157, grifos da autora).

O teórico alemão Jauss define que a qualidade estética de um texto vem “dos critérios de recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade” (JAUSS, 1994, p. 7 *apud* ZAPPONE, 2009, p. 156). Utilizando o leitor, Jauss propõe uma solução para o dilema de unir os aspectos estético e histórico da literatura. Para a teoria da Estética da Recepção de Zappone (2009),

o valor estético de um texto é medido pela recepção inicial do público, que o compara com outras obras já lidas, percebe-lhe as singularidades e adquire novo parâmetro para avaliação de obras futuras (elabora um novo horizonte de expectativas) (ZAPPONE, 2009, p. 158).

Dessa forma, o leitor não pode ser considerado mero receptor do texto. “O leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê” (ZAPPONE, 2009). Para Zappone (2009),

A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transformam em sentido quando alguém resolve ler. E, assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (sejam eles literários ou não). (ZAPPONE, 2009, p. 154)

Portanto, autor, texto e leitor estão “intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia” (ISER, 1979, p. 105). Wolfgang Iser (1979, p. 107), ao afirmar que “os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo”, traz à tona o conceito de jogo do texto. O jogo do texto, conforme o pesquisador,

[...] apresenta duas vantagens heurísticas: 1. O jogo não se ocupa do que poderia significar; 2. O jogo não tem de retratar nada fora de si próprio. Ele permite que a inter-relação autor-texto-leitor seja concebida como uma dinâmica que conduz a um resultado final. (ISER, 1979, p. 107)

O autor de um texto, segundo Iser (1979), sempre tem uma intenção de trazer à tona algo que ainda não é visível à consciência. Em outras palavras, o texto se refere a um universo que é composto de forma a incitar o leitor a imaginá-lo e a interpretá-lo (ISER, 1979). O leitor utiliza sua capacidade de imaginação e interpretação na tentativa de visualizar as muitas formas possíveis desse universo presente no texto, o que resulta em “[...] novas formas que o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto” (ISER, 1979, p.107). Ou seja,

[...] o jogo do texto pode ser cumprido individualmente por cada leitor que, ao realizá-lo do seu modo, produz um “suplemento” individual, que considera ser o significado do texto. O significado é um “suplemento” porque prende o processo ininterrupto de transformação e é adicional ao texto, sem jamais ser autenticado por ele (ISER, 1979, p. 116).

Aristóteles já tratara sobre essa temática ao definir que “[...] a função da representação é dupla: tornar perceptíveis as formas constitutivas da natureza;

completar o que a natureza deixara incompleto” (apud ISER, 1979, p. 105). Para isso, o texto recorre à ficcionalidade, característica de todo texto literário:

Ora, como o texto é ficcional, automaticamente invoca a convenção de um contrato entre autor e leitor, indicador de que o mundo textual há de ser concebido, não como realidade, mas como se fosse realidade. Assim o que quer que seja repetido no texto não visa a denotar o mundo, mas apenas um mundo encenado. Este pode repetir uma realidade identificável mas contém uma diferença decisiva: o que sucede dentro dele não tem as consequências inerentes ao mundo real referido. Assim, ao se expor a si mesma a ficcionalidade, assinala que tudo é tão-só de ser considerado como se fosse o que parece ser; noutras palavras, ser tomado como jogo” (ISER, 1979, p.107).

Imerso na ficção, “o leitor é, então, apanhado em uma duplicidade inexorável: está envolto em uma ilusão e, simultaneamente, está consciente de que é uma ilusão” (ISER, 1979, p. 116). É por meio dessa oscilação que o leitor percebe que o jogo do texto atua sobre ele, transformando-o (ISER, 1979). A partir dessa transformação, o jogo pode ser finalizado de diferentes formas: primeiro, em forma de semântica, pois é necessário compreender o texto e incorporar novas experiências proporcionadas por sua leitura; segundo, através da apropriação da experiência, quando o leitor se abre para o não-familiar e permite que seus valores sejam modificados; e terceiro, pelo prazer derivado do deleite do exercício de suas faculdades mentais (ISER, 1979).

Conforme Jobim (2009, p. 128), as ficções têm como função atribuir sentidos ao tempo, ou seja, são capazes de transformar o tempo visto como mera sucessão de instantes (chronos) em tempo pleno de significação (kairos). Por isso, a literatura é social em vários aspectos: pela língua que utiliza, pelos temas que aborda, por ter um escritor e um leitor. Assim como o texto tem relação com o contexto, a literatura de um país tem relação com este país.

Mas em que medida pode-se comparar a ficcionalidade com a realidade? Para Jobim (2009, p. 131), “o mundo ficcional é criado (e visto) a partir dos limites do mundo real”, ou seja, a literatura não reproduz a realidade, mas faz referência ao real. O resultado, de acordo com Wolfgang Iser (LIMA, 1989, p. 74, *apud* JOBIM, 2009, p. 133), é que o leitor, ao deparar-se com convenções e normas no texto literário, é capaz de “ter uma visão nova das forças que o guiam e orientam”, forças as quais ele pode até então ter aceito sem questionar. Esse processo proporciona

ao leitor perceber aspectos que passariam despercebidos, se não fosse a leitura do texto literário. A partir disso, corrobora-se “a potencialidade crítica do ficcional em relação ao real”, defendida por Jobim (2009, p. 136). Em outras palavras, a literatura é capaz de proporcionar uma reflexão sobre o que está sendo lido que ultrapassa os limites da ficção e é transposta para a realidade do leitor.

2.2 Relações entre teoria e prática na sala de aula

Grande parte dos professores não possui conhecimento acerca da função “formadora da literatura”, conforme expõe Juracy Saraiva (2006, p. 27). Afastados de uma perspectiva que confira ênfase ao leitor, muitas vezes os textos literários lidos em sala de aula o são devido a aspectos exteriores à leitura. Justifica-se sua presença em sala de aula por motivos como: ampliação do vocabulário dos alunos, apreensão de regras gramaticais de uso da língua, aprimoramento da escrita dos alunos e ainda a preparação para o vestibular (SARAIVA, 2006). Não se pode conceber a leitura de um texto literário sem que haja uma teoria por trás. Em outras palavras, “[...] sem alguma forma de teoria, seja ela consciente ou implícita, não é possível analisar um texto literário ou, até mesmo, apreciá-lo” (SARAIVA, 2006, p. 28).

Nesse sentido, são pertinentes as considerações referentes ao campo artístico-literário, inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias, abordadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que tem caráter normativo indicando as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC aponta para a necessidade de se trabalhar, em sala de aula de nível médio, com obras significativas para os jovens, de forma que os sentidos das obras sejam atualizados pelos estudantes. Os alunos devem ser capazes de reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, considerando-se que toda obra expressa uma visão de mundo e uma forma de conhecimento (Brasil, 2018).

Segundo Teresa Colomer (2007), a escola deve abandonar o estudo historicista da literatura e adotar a leitura integral de obras literárias. Surgem,

entretanto, os seguintes questionamentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de literatura na escola: a) ler ou ler literatura: a relevância de textos informativos considerada maior que a dos textos literários; b) ler ou saber literatura: o desenvolvimento de conhecimentos teóricos relativos aos textos literários deve ter como finalidade a maior fruição da leitura por parte dos alunos; c) ler por gosto ou ler por obrigação: restringir a leitura literária àquilo que “agrada aos alunos” é problemático, pois os alunos não avançarão para níveis mais complexos de leituras; d) ler na escola ou ler socialmente: ler na escola não significa que os alunos lerão fora dela, em seu cotidiano, devido aos pontos já expostos.

Colomer compara o processo de formação do leitor a uma escada: seu objetivo central é fazer subir, ou seja, levar crianças e adolescentes a um patamar cada vez maior de capacidade de interpretação textual. Dessa forma, é natural que os livros apresentem, gradativamente, maior complexidade, mas o professor não deve agir como detentor da interpretação correta do texto literário, o que muitas vezes acontece nas escolas.

Nesse contexto, a prática que tem demonstrado maior eficácia na formação de leitores é a realização de projetos prolongados de leitura, que caracterizam-se pela articulação entre momentos de leitura e de realização de exercícios, em uma linha progressiva de interpretação que favoreça associações cognitivas e afetivas; articulação entre leitura e escrita e contato direto com o texto.

Condizendo com essa postura teórica, os roteiros de leitura são uma opção metodológica que se baseia nos estudos sobre o leitor. Na abordagem escolar do texto literário, Saraiva (2006) propõe um modelo organizado em três etapas de percepção, que são *entender*, *interpretar* e *aplicar*. Para auxiliar o leitor na interpretação textual, essas etapas são dispostas em três grandes blocos de atividades: primeiro, a atividade de preparação para a leitura, que deve ser concisa e despertar o interesse pelo texto; segundo, a leitura compreensiva e interpretativa, que deve responder às seguintes questões: *o que o texto diz?*, *como o texto diz o que ele diz?* e *qual é o sentido do texto?*; e terceiro, que deve responder à seguinte questão: *que diálogo há entre o texto e o contexto estético-histórico-cultural atual e do momento de sua produção?*

Sobre o primeiro bloco, referente à atividade de preparação para a leitura, Ernani Mügge (2011, p. 103) considera que “o fator motivacional é importante para

que o público-leitor-alvo dessa proposta possa se inserir, de alguma forma, em algum aspecto ou temática de que tratará o texto”. Trata-se de uma atividade de aquecimento, que buscará estimular o interesse do aluno pela obra literária.

O segundo conjunto de atividades é posterior à leitura da obra literária, tarefa que deve ser organizada pelo professor, a fim de que os alunos sejam capazes de responder às seguintes questões: *o que o texto diz?* (leitura compreensiva), *como o texto diz o que ele diz?* (leitura analítica), *qual a significação do texto?* (leitura compreensiva) e *qual é o sentido do texto?* (leitura interpretativa). É conveniente diferenciar compreensão e interpretação. Segundo Jauss, “na compreensão já está o início da interpretação e a interpretação é, portanto, a forma explícita da compreensão” (JAUSS *apud* MÜGGE, 2011, p. 104). Em um roteiro de leitura, essa é a etapa que é definida por Saraiva (2006) como resultante da sobreposição de leituras.

Por fim, o terceiro bloco de atividades deve responder à seguinte questão: *que diálogo há entre o texto e o contexto estético-histórico-cultural atual e o do contexto de sua produção?* Possíveis relações podem ser estabelecidas entre autor, contexto histórico e atividades de produção textual dos alunos. Nesse sentido, é importante promover a reescrita textual, pois de acordo com Irandé Antunes (2003),

não basta o cumprimento da etapa de escrever. É preciso que se providencie uma etapa anterior e uma outra posterior à escrita propriamente. Cada uma tem uma função de grande importância para que nossas produções linguísticas resultem adequadas e relevantes. (ANTUNES, 2003, p. 59)

Sobre a reescrita, Antunes (2003) afirma que consiste na etapa de revisão do que foi escrito, observando as relações entre os períodos e parágrafos, a clareza do que foi comunicado, assim como aspectos da sintaxe, da semântica e da superfície textual (pontuação, ortografia, divisão do texto em parágrafos). Antunes (2003) aconselha que se crie em sala de aula o hábito do planejamento, do rascunho e das revisões, a fim de que o texto produzido seja sempre provisório e tal procedimento seja visto como natural pelos alunos. Dessa forma, solidifica-se a concepção de que leitura e escrita são práticas indissociáveis e complementares.

3 UMA POSSÍVEL ABORDAGEM DE *CAPITÃES DA AREIA*

Esse capítulo explora possíveis pontos de identificação do leitor adolescente com a obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Com base nisso, propõe um roteiro de leitura (SARAIVA, 2006) previsto para turmas de Ensino Médio.

3.1 Apontamentos sobre *Capitães da Areia*

A obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, narra o cotidiano de um grupo de menores abandonados em Salvador, Bahia, que sobrevive de pequenos furtos e golpes. A narrativa apresenta a literatura como fator de humanização através da figura da personagem Professor, que é um dos meninos do grupo de menores abandonados. Professor destoa das demais personagens justamente por seu apreço aos livros, uma vez que mantém a leitura como um hábito. Professor não lê só para si; ele também lê para os demais meninos: a leitura adquire, portanto, uma função social, pois é nesse momento que todos os meninos abandonados podem “fugir” da realidade em que se encontram para adentrar um mundo “dos sonhos”, que é possível de ser acessado através da literatura. De acordo com Candido (2017, p. 174), “assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.”

Para Juracy Assmann Saraiva (2006), o leitor estabelece uma relação com o texto lido de forma a criar sentidos para seu próprio mundo, partindo de hipóteses significativas que o texto lhe oferece. A obra de Jorge Amado insere-se nesse contexto na medida em que fala ao público leitor adolescente, pois traz em sua trama personagens adolescentes que vivenciam alguns dilemas típicos da adolescência: a descoberta do amor, a necessidade de pertencer a um grupo, a vontade de “encontrar seu lugar” no mundo.

Segundo Marcelo Afonso Ribeiro et al (2016, p. on-line), a “Síndrome da adolescência normal”, de Knobel, (1981) caracteriza a adolescência como uma fase de busca identitária. Na obra *Capitães da Areia*, as personagens vivem simultaneamente dilemas da vida adulta e da juventude, como exemplifica o episódio do roubo à casa de Dona Ester. Nele, Sem-Pernas sente-se traidor dos

sentimentos da sua nova mãe (a personagem Dona Ester), que o trata como ao seu próprio filho que havia morrido. Esse sentimento não o impede, porém, de colaborar com o assalto à residência, que o grupo dos Capitães da Areia planeja e executa.

Os dilemas pessoais, na trama de Jorge Amado, relacionam-se a um contexto histórico, representando ficcionalmente tensões sociais no cenário da Bahia da década de 30, muito condizentes com a realidade brasileira, ainda hoje marcada por questões de desigualdade social. A esse respeito, Candido (2017, p. 169) afirma que “em certos países, como o Brasil, quanto mais cresce a riqueza, mais aumenta a péssima distribuição dos bens.” Apesar de tal constatação, Candido apresenta uma perspectiva otimista frente à realidade, pois visualiza um avanço no que se refere à questão dos direitos humanos ao afirmar que:

hoje não se afirma com a mesma tranquilidade do meu tempo de menino que haver pobres é a vontade de Deus, que eles não têm a mesmas necessidades dos abastados, que os empregados domésticos não precisam descansar, que só morre de fome quem for vadio, e coisas assim. Existe em relação ao pobre uma nova atitude, que vai do sentimento de culpa até o medo. (CANDIDO, 2017, p. 171)

Jorge Amado escancara tal realidade, uma vez que problematiza a situação de menores abandonados sob a perspectiva das personagens que representam o discurso da polícia, da Justiça, da Igreja e da opinião pública de maneira geral.

Sobre os efeitos possíveis de universos ficcionais como o de Jorge Amado sobre o leitor, José Luís Jobim (2009) considera que:

No caso da literatura, uma de suas qualidades mais apontadas é a capacidade de criar novos horizontes, de prover acesso a uma versão de mundo que vai além do que conhecemos. A vivência do poder-ser de mundos ficcionais e a apreensão dos interesses, objetivos, projetos e quadros de referência destes mundos podem alargar o horizonte do ser-dado, do nosso mundo conhecido. (JOBIM, 2009, P. 128)

Dessa forma, a obra de Jorge Amado transcende a crítica ao contexto de produção, lançando reflexões sobre o Brasil atual. Sua leitura em turmas de Ensino Médio justifica-se pelo protagonismo juvenil, pela linguagem mais acessível ao aluno da atualidade, pela abordagem de uma questão de relevância social e pelas críticas à hipocrisia das instituições sociais do Estado.

3.2 Uma proposta de roteiro de leitura

A proposta de exploração didática de “Capitães da areia”, elaborada pela acadêmica, está disponível no Apêndice. É relevante esclarecer que o roteiro de leitura é apenas uma das inúmeras possibilidades de se trabalhar com a obra *Capitães da Areia* em sala de aula de nível médio.

Inicialmente, existia uma expectativa em relação à existência de uma “fórmula mágica” ou uma “receita de bolo” capaz de guiar e balizar o processo de criação de um roteiro de leitura sobre a obra *Capitães da Areia*. O fato de não existir um manual com um “passo a passo” para a criação de atividades referentes a uma obra literária foi motivo de preocupação, pois a realização da tarefa mostrou um grau de complexidade para além do esperado.

O primeiro passo para a organização do roteiro foi pensar em uma atividade que despertasse a curiosidade dos alunos, através de uma notícia sobre a censura do livro *Capitães da Areia*. O segundo passo consistiu na elaboração de atividades de compreensão e interpretação da obra. Foram organizadas as seguintes seções, de acordo com a sequência da obra:

- a) Cartas à redação – explora os posicionamentos sociais em relação ao grupo Capitães da Areia;
- b) O trapiche – exploração da espacialidade da narrativa;
- c) Noite dos Capitães da Areia – exploração das personagens e de suas relações;
- d) Noite da grande paz, da grande paz dos teus olhos – evidencia a relação de Dora e os Capitães da Areia;
- e) Canção da Bahia, canção da liberdade – abordagem do destino das personagens.

O terceiro passo propôs duas possibilidades de produção textual que abordam a relação do livro com problemas sociais atuais.

A elaboração de material de caráter didático revelou-se uma atividade bastante instigante e, ao mesmo tempo, prazerosa. Elaborar o enunciado das questões, entretanto, demanda reflexão e raciocínio lógico: é preciso deixar muito claro o que se espera dos alunos. O processo de reescrita e reformulação dos enunciados das questões está atrelado também à resignificação da tarefa de

reescrita, por parte da acadêmica, que a associava a uma carga negativa, no sentido da impressão de que é necessário recomeçar “da estaca zero”, quando, na verdade, trata-se de ajustar alguns pontos, e não de desconsiderar todo o trabalho feito até o momento.

Outro ponto relevante refere-se à organização visual das atividades, tendo em vista que um roteiro de leitura precisa ser visualmente organizado e atraente a fim de chamar a atenção dos alunos. É necessário também ter clareza a respeito do que se espera dos alunos nas respostas das questões.

Elaborar atividades sobre uma obra literária exige planejamento, reflexão e reescrita. Um trabalho de qualidade demanda muita dedicação até a formulação da versão final.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a literatura sob o viés de diversos teóricos, em especial Antonio Candido, trouxe novas perspectivas sobre o processo de ensino-aprendizagem de literatura na escola. Realizaram-se reflexões pertinentes sobre a temática, como por exemplo sobre a importância da leitura de uma mesma obra pela turma a fim de aprofundar a discussão; sobre o acesso à literatura como um direito de toda pessoa; sobre as peculiaridades que diferenciam o texto literário de outros tipos de texto, como o jornalístico, por exemplo.

O desenvolvimento das atividades didáticas referentes à obra *Capitães da Areia* gerou questionamentos relativos ao enunciado das questões, à resposta esperada por parte dos alunos, à organização espacial e visual das perguntas na página, assim como a insegurança no sentido de saber selecionar certos aspectos relevantes do enredo e descartar outros, de menor importância no contexto do livro.

Vale destacar que o roteiro de leitura é uma possibilidade de trabalhar com a obra literária em sala de aula de nível médio para além dos resumos de livros e das listas de características de cada um dos períodos literários. Esta perspectiva de ensino de literatura fundamenta este estudo, uma vez que se considera extremamente relevante e necessário que os alunos tenham contato direto com o texto literário e que haja espaço para a reflexão crítica acerca da temática a que o texto se refere.

Essas questões relativas à prática de ensino e mediação de leitura são pertinentes para o processo reflexivo da docência. Assim, as contribuições do TCC para o curso de Licenciatura em Letras são mais visíveis no momento atual de finalização do trabalho, tendo em vista a constatação de que o roteiro de leitura favorece uma prática docente focada no desenvolvimento da capacidade leitora. Futuras pesquisas, abordando outra obra ou outro aspecto da literatura, poderão vir a ser desenvolvidas, pois a necessidade de trazer o saber acadêmico para o contexto da sala de aula é urgente e necessária para o fazer docente de qualidade. Afinal, ser docente é um eterno questionar-se a respeito das práticas desenvolvidas em sala de aula, e as dúvidas, muitas vezes, superam as certezas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 08 ago. 2021.
- CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017, p. 169-191.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.
- FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- ISER, Wolfgang. Jogo do texto. In.: LIMA, Luís Costa (Org.). *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979, p. 105-118.
- JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas possibilidades*. São Paulo: Global, 2009, p. 113-137.
- JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?*. São Paulo: Parábola, 2012.
- MÜGGE, Ernani. *Ensino Médio e Educação Literária: Propostas de Formação de Leitor*. 2011, 187f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35084/000794073.pdf>> Acesso em 16 ago. 2019.
- RIBEIRO, Marcelo Afonso et al. Ser adolescente no século XXI. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues (Org.). *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos*. Porto Alegre: Artmed, 2016. P. 13-23.

SARAIVA, Juracy Assmann. A indissociabilidade entre língua e literatura no ensino fundamental: uma metodologia integradora. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 45-51.

_____. Por que e como ler textos literários. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 27-43.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). *Teoria Literária: Abordagem histórica e tendências contemporâneas*. 3ª ed. Maringá: Eduem, 2009. Cap. 8, p. 153-162.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas possibilidades*. São Paulo: Global, 2009, p. 17-39.

_____. Sim, a Literatura Educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. - 2. ed. - São Paulo: Global, 2008, p. 17-24.

APÊNDICE

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA SOBRE CAPITÃES DA AREIA

MÓDULO I – Livros na fogueira

Leia o excerto abaixo.

'Capitães da Areia': o dia em que o Estado Novo queimou um dos maiores clássicos da literatura brasileira

Pablo Uchoa - @pablouchoa
Da BBC Brasil em Londres
26 novembro 2017

Há 80 anos, em novembro de 1937, uma fogueira insólita ardia na Cidade Baixa de Salvador, a poucos passos do Elevador Lacerda e do atual Mercado Modelo.

A fumaça subia da praça pública em frente à então Escola de Aprendizes de Marinheiro, hoje o comando do 2º Distrito Naval da Marinha brasileira. Militares e membros da comissão de buscas e apreensões de livros, grupo nomeado pela Comissão Executora do Estado de Guerra do governo, assistiam ao "espetáculo".

Mais de 90% dos exemplares incinerados, recolhidos nas livrarias de Salvador, eram de autoria de um jovem escritor baiano já proeminente com obras de cunho marcadamente social: Jorge Amado.

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41969983> Acesso em: 02/07/19

1 - A partir do trecho acima, converse com seu colega sobre as seguintes questões:

- Quais as possíveis razões para que um livro seja queimado em praça pública?
- Um livro pode ser considerado “perigoso”? Por quê?

2 – O texto não revela qual é a temática do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Liste duas hipóteses sobre o assunto da obra.

Orientação ao professor: Após a socialização das respostas da turma, organize a leitura da obra. Nesse roteiro, sugere-se que a seção intitulada “Cartas à redação” seja lida em aula para a realização das atividades do Módulo II. Posteriormente, recomenda-se a leitura extraclasse das seções “Sob a lua no velho trapiche abandonado”, “Noite da grande paz, da grande paz dos teus olhos” e “Canção da Bahia, canção da liberdade” em um prazo de duas a três semanas.

LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA

Seção “Cartas à redação”

1 – Releia as cartas, observando as palavras/expressões utilizadas para referir-se ao grupo dos Capitães da Areia e aos jovens que iam para o Reformatório. Copie-as no quadro abaixo.

Palavras/expressões utilizadas para referir-se ao grupo Capitães da Areia				
Carta do secretário do chefe de polícia				
Carta do Dr. Juiz de menores				
Carta de uma mãe costureira				

Carta do padre José Pedro				
Carta do diretor do Reformatório				

2 – Observe a tabela novamente. Existem dois posicionamentos antagônicos em relação ao grupo Capitães da Areia. Registre quais são essas duas visões.

3 – Explique qual das duas visões a respeito do grupo ocupa lugar de destaque no jornal.

MÓDULO II - Sob a lua num velho trapiche abandonado

Seção “O trapiche”

1 – O trapiche é o local onde dormem os Capitães da Areia. Complete a tabela, relacionando o trapiche de antigamente e de hoje.

Trapiche	Antes da construção do cais	No tempo dos Capitães da Areia
Função		
Habitantes		

Cores

2 - Leia o parágrafo final de “O trapiche”:

Vestidos de farrapos, sujos, semiesfomeados, agressivos, soltando palavrões e fumando pontas de cigarro, eram, em verdade, os donos da cidade, os que a conheciam totalmente, os que totalmente a amavam, os seus poetas (AMADO, 2009, p. 27).

Explique quais são as possíveis relações entre o espaço em que as crianças vivem e suas atitudes.

MÓDULO III – Quem é quem

Seção “Noite dos Capitães da Areia”

1 - Complete a tabela abaixo, relacionando cada personagem a um trecho do livro que a caracterize.

Personagem	Característica
Pedro Bala	_____
_____	“É alto, o mais alto do bando, e o mais forte também” (AMADO, 2009, p. 28).
_____	“É o mais célebre capoeirista da cidade” (AMADO, 2009, p. 29).
_____	“Era o único que lia correntemente entre eles e, no entanto, só estivera na escola ano e meio” (AMADO, 2009, p. 30).
Don’Aninha	_____
_____	“Coxo, o defeito físico valera-lhe o apelido” (AMADO, 2009, p. 31).

Gato

“Os outros, a princípio, faziam muita pilhéria quando o viam de joelhos, rezando” (AMADO, 2009, p. 34).

“O cabelo de mulato sertanejo estava revoltado. Calçava alpercatas como quando viera da caatinga” (AMADO, 2009, p. 46).

“Não gostava de nenhuma espécie de trabalho, fosse honesto ou desonesto” (AMADO, 2009, p. 70).

Padre José Pedro

2 – O caça-palavras abaixo apresenta adjetivos (na horizontal, vertical e diagonal) que podem ser relacionados a determinados personagens da obra.

- Encontre e pinte os adjetivos.
- Relacione cada personagem citada abaixo a um adjetivo, justificando sua escolha.

PIRULITO	
Adjetivo	Justificativa
_____	_____
_____	_____
_____	_____

PROFESSOR	
Adjetivo	Justificativa
_____	_____
_____	_____
_____	_____

SEM PERNAS	
Adjetivo	Justificativa
_____	_____
_____	_____
_____	_____

PEDRO BALA	
Adjetivo	Justificativa
_____	_____
_____	_____
_____	_____

- Compare com seu colega e discuta o porquê da escolha.

A C S I A R A I T O O R T N E G E R
 L E E L D A A W A O T B S F I C S N
 O T R D E U E T L E A O I S S N T I
 R R H T S A W R F E R H T W S T R F
 P N H S T A L C N E C U L T O A A D
 F I T E E W A G L I I F D E V O T O
 W M T E M A G I L R O P M H A B E E
 A T H A I I G I T O H E E N R R G R
 H O H A D I N T E L I G E N T E I O
 L E A O O E D C R U E L N E A H C I
 I U K S B O R E R T N R N A N E O D
 T L O C T Y U D T N A S I E N R F E

3- Considerando-se a heterogeneidade do grupo Capitães da Areia, responda: por que Pedro Bala se tornou o líder?

4- Leia o trecho abaixo.

Mesmo só raros guardas o conheciam como moleques das ruas, se bem todos o guardas e mesmo alguns investigadores desejassem ardentemente capturar o chefe dos Capitães da Areia. Sabiam dele apenas que tinha aquele talho no rosto – e Pedro Bala passou a mão no talho. Mas o pensavam maior do que era em verdade e também faziam a ideia de que Pedro Bala devia ser mulato e de mais idade. (AMADO, 2009, p. 100)

Qual estereótipo sustenta o pensamento dos guardas? Converse com seu colega.

Orientação ao professor: Após a discussão dos estereótipos relacionados à figura do bandido/marginal no contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos, promova o debate da questão em grande grupo.

5 – Cite 3 ações que identificam os integrantes do grupo Capitães da Areia como:

CRIANÇAS

CONTRAVENTORES

6 – Pirulito e Sem Pernas vivem suas próprias aventuras em *Deus sorri como um negrinho* e *Família*, respectivamente.

I – Pirulito vive o conflito moral entre obedecer as ordens do grupo/seguir os ensinamentos religiosos do Padre José Pedro.

II – Sem Pernas vive o conflito moral entre obedecer as ordens do grupo/deixar-se levar pelo carinho da família que o acolhera.

III – Os conflitos vividos pelas duas personagens contribuem para sua humanização aos olhos do leitor da obra.

Estão corretas as alternativas:

- a) I e II.
- b) I e III.
- c) II e III.
- d) I, II e III.

7 – Considere os objetos, as práticas religiosas e as personagens que simbolizam a religião cristã e a religião africana na obra.

a) Preencha a tabela abaixo.

REFERÊNCIAS RELIGIOSAS	
Origem africana	Origem cristã
Objeto	
Prática religiosa	
Personagem	

8 - Observe a tabela. Considere as alternativas abaixo.

I – *Sincretismo religioso* é a mistura de duas ou mais religiões diferentes.

II – Existe um sincretismo religioso na obra *Capitães da Areia*.

III – As diferentes religiões representadas convivem em harmonia na obra.

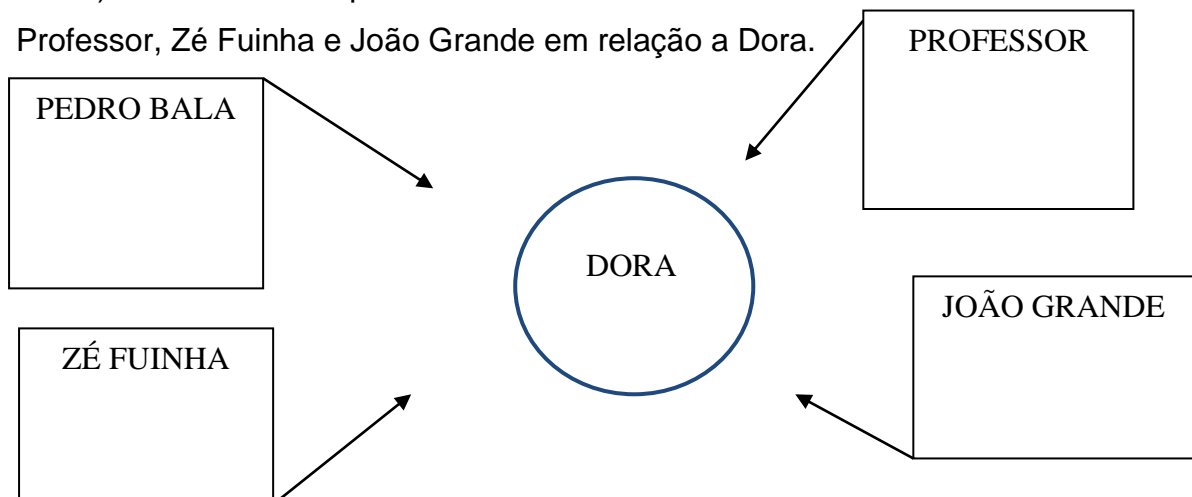
Está correto o que se afirma em:

- a) I.
- b) II.
- c) III.
- d) I e II.
- e) I, II e III.

MÓDULO IV – Dora mãe, Dora irmã, Dora noiva

Seção “Noite da grande paz, da grande paz dos teus olhos”

1 – a) Preencha o esquema abaixo com as visões e sentimentos de Pedro Bala, Professor, Zé Fuinha e João Grande em relação a Dora.



b) Responda: Por que Professor não tenta conquistar Dora?

2 – Represente, através de um desenho ou de uma colagem, as sensações de Pedro Bala relacionadas ao Reformatório no seguinte trecho:

Era um pequeno quarto, por baixo da escada, onde não se podia estar em pé, porque não havia altura, nem tampouco estar deitado ao comprido, porque não havia comprimento. Ou ficava sentado, ou deitado com as pernas voltadas para o corpo numa posição mais que incômoda. Assim mesmo Pedro Bala se deitou. Seu corpo dava uma volta e seu primeiro pensamento era que a cafua só servia para o homem-cobra que vira, certa vez, no circo. Era totalmente cerrado o quarto, a escuridão era completa. O ar entrava pelas frestas finas e raras dos degraus da escada. Pedro Bala, deitado como estava, não podia fazer o menor movimento. Por todos os lados as paredes o impediam. Seus membros doíam, ele tinha uma vontade doida de esticar as pernas. Seu rosto estava cheio de equimoses das pancadas na polícia, e desta vez Dora não estava ali para trazer um pano frio e cuidar do seu rosto ferido. A liberdade era Dora também (AMADO, 2009, p.197).

MÓDULO V – Destino

Seção “Canção da Bahia, canção da liberdade”

1 – Leia o trecho que segue.

“Não havia passado muito tempo sobre a morte de Dora, a imagem de sua presença tão rápida e no entanto tão marcante, da sua morte também, ainda enchia de visões as noites do trapiche. Alguns, quando entravam, todavia, olhavam para o canto onde ela costumava sentar ao lado do Professor e de João Grande. Ainda com a esperança de encontrá-la. Fora um acontecimento sem explicação. Fora o totalmente inesperado na vida deles, o aparecimento de uma mãe, de uma irmã. Motivo por que eles ainda a procuravam, apesar de terem visto o Querido-de-Deus a levar no seu saveiro para o fundo do mar. Só Pedro Bala não a procurava no trapiche. Procurava ver, no céu de tanta estrela, uma que tivesse longa e loira cabeleira” (AMADO, 2009, p. 221).

Por que a morte de Dora é tão impactante para a desarticulação do grupo?

2 - Recorte as peças. Após, jogue, com seu colega, o jogo da memória, relacionando cada personagem a seu respectivo destino no final da trama.

PROFESSOR

PINTOR

PIRULITO

FRADE

BOA VIDA

MALANDRO

VOLTA SECA

CANGACEIRO/
PRESO

SEM PERNAS

MORTE

GATO

VIGARISTA

PEDRO BALA

LÍDER GREVISTA

DORA

MORTE/
ESTRELA DE LOIRA
CABELEIRA

Transferência e Aplicação

1 - Leia a notícia disponível no link abaixo.

PAULO, Paula Paiva; MÉDICI, Daniel. **Ocupações no centro de SP têm taxas para manutenção e limpeza e regras rígidas de convivência.** Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/ocupacoes-no-centro-de-sp-tem-taxas-para-manutencao-e-limpeza-e-regras-rigiditas-de-convivencia.ghtml> Acesso em: 1º de setembro de 2019 (anexo 1).

- a) Pesquise sobre os prédios públicos desocupados na sua cidade, escreva um projeto de ocupação cultural desses prédios que seria relevante para a comunidade e apresente-o em aula para os colegas.

2- Na primeira atividade do roteiro, você formulou hipóteses sobre os motivos da queima do livro *Capitães da Areia*. Faça a leitura da ata disponível no link <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/ditadura-vargas-incinerou-em-praca-publica-1640-livros-de-jorge-amado/> (anexo 2), que registra a queima do livro *Capitães da Areia*.

- a) Após, volte ao livro *Capitães da Areia* e copie abaixo trechos da obra que possivelmente foram responsáveis pelo veredicto.

- b) Reflita sobre as seguintes questões: “por que os livros são considerados perigosos?” “existe censura ainda hoje?” e participe de um debate oral em grande grupo sobre a temática.

Anexos

Anexo 1

Ocupações no centro de São Paulo têm taxas para manutenção e limpeza e regras rígidas de convivência

Segundo lideranças, dinheiro é usado em material e funcionários de limpeza, câmeras de segurança e advogados. G1 visitou três ocupações.

Por Paula Paiva Paulo e Daniel Médici, G1 SP

Na cozinha de um apartamento com vista para a movimentada Avenida São João, no Centro de São Paulo, o funcionário da Ultragaz foi alertado assim que entrou com o botijão: “É para deixar perto da janela. É recomendação dos Bombeiros”, disse Taís, moradora de uma das cerca de 70 ocupações da região central da cidade.

O gás foi entregue na casa do casal Altair - que pede para ser chamada de Taís - de 54 anos, e Anísio Miranda, de 73. O prédio de 6 andares que um dia foi o Hotel Columbia Palace é ocupado desde 2010 por famílias que fazem parte do Movimento Sem Teto pela Reforma Urbana (MSTRU), ligada à Frente de Luta pela Moradia (FLM). Hoje, o local abriga 77 famílias.

As ocupações urbanas no Centro de São Paulo estão sob os holofotes [desde o incêndio e desabamento de um prédio de 24 andares no Largo do Paissandu na última terça-feira](#), dia 1º de maio. Três dias depois, o Corpo de Bombeiros segue na busca de quatro vítimas que estariam sob os escombros. Além disso, 49 pessoas que estavam cadastradas como moradores não se apresentaram à Prefeitura.

Segundo a coordenadora da FLM, Antônia Ferreira Nascimento, o prédio da São João passou por três vistorias dos Bombeiros em 2017. “Não estava perfeito, mas estamos ajustando”. Uma das recomendações era um corrimão na escadaria, que está sendo providenciado.

Para serviços e reformas como essas no prédio, é cobrada uma taxa de R\$150 por família, o que foi decidido em uma assembleia entre os moradores, explicou a coordenadora. “Toda hora acontece uma coisa, toda hora um cano quebra. Fora o próprio movimento, que precisa de ajuda financeira, com as bandeiras e todo o material para ir pra rua”. Além disso, segundo Antônia, o valor vai para a limpeza e segurança – o prédio tem câmeras de segurança e porteiro.

A ocupação do Hotel Columbia é uma das 15 da Frente de Luta por Moradia (FLM) no Centro da cidade. “Em todas as ocupações, a gente orienta para que tenha contribuição decidida em assembleia para cuidar do prédio, fazer a zeladoria, melhorar parte da iluminação”, conta Osmar Silva Borges, membro da direção da FLM.

A água e a luz do prédio não são regularizadas. Segundo a coordenadora Antônia, eles pediram a ligação regular para Prefeitura, o que não foi atendido, por ser uma ocupação irregular.

Além da FLM, o Centro tem ocupações da União dos Movimentos de Moradia (UMM), do Movimento Moradia para Todos (MMPT), entre outros, menores. O Movimento de Luta Social por Moradia (MLSM), responsável pelo prédio que desabou, tem ainda 5 ocupações. Mas, segundo Osmar, ele não é reconhecido no meio como um movimento organizado.

“Porque não participam de nenhum espaço para políticas de habitação, não fazem a luta pela reforma urbana. É um grupo que surgiu de forma oportunista na cidade, como vários outros grupos”. Entre esses espaços, o militante cita os conselhos municipal e estadual de Habitação.

[A Polícia Civil procura os responsáveis pela ocupação do edifício Wilton Paes de Almeida](#), que desmoronou. A investigação quer ouvir, entre outros, Ananias Pereira e uma mulher conhecida como Irmanil, apontados como líderes do MLSM e responsáveis pelo prédio.

“Estamos lá ajudando para dar uma saída para as famílias, elas não podem ser penalizadas pelas pessoas que as abandonaram quando elas mais precisam”, completa Osmar.

A ocupação do antigo Hotel Columbia hoje tem biblioteca, Cineclube, plantão psicológico, alfabetização de idosos e um espaço comunitário para saraus e eventos culturais. Pela 9ª vez desde 2010, estão com a reintegração de posse marcada. Esta, para o dia 10 de junho. O movimento espera mais uma vez conseguir reverter a decisão.

As regras de convivência são rígidas entre os moradores da São João. “Homem não pode bater em mulher em ocupação, ele sai imediatamente”, disse a coordenadora do movimento. Além disso, o uso de drogas e agressões também levam à expulsão do local. Bebida alcoólica, só dentro dos apartamentos.

Na Rua Benjamin Constant, em outra ocupação da MSLM, além dessas proibições, as visitas são permitidas até meia-noite, mesmo horário em que o portão é fechado. Depois, abre por 10 minutos às 2h e às 4h da madrugada, para os trabalhadores que voltam durante a noite.

Uma das lideranças do prédio é Aparecida Dias, de 61 anos, que trabalha na portaria. Ela também fala sobre o pagamento de taxas, mas não especifica valores. Segundo ela, o dinheiro é usado para custear as câmeras, o portão eletrônico, a manutenção do elevador e da pintura, a funcionária de limpeza, o material de limpeza, porteiros e advogado.

Após o incêndio no “prédio de vidro”, o prédio de 14 andares que abriga 82 famílias na Benjamin Constant passou a concentrar doações para os desabrigados. Além disso, segundo Aparecida, também recebeu seis pessoas que ficaram sem ter onde morar com o desabamento.

Já em um prédio ocupado na Rua do Ouvidor, que não pertence a um movimento específico, um dos coordenadores afirma que o local não trabalha com a cobrança de taxas, mas que um movimento não deve ser “demonizado” pelo método.

“Se o movimento é sério, é positivo [cobrar], porque em qualquer situação de emergência você tem o caixa para o qual recorrer. Uma criança adoce, tem o caixa do movimento, por exemplo.”

“Claro que tem movimentos que não visam isso, visam enriquecer de alguma forma. Mas tem os movimentos sérios, que a pessoa paga e usufrui daquele caixa”, completa, ressaltando que as taxas das ocupações são sempre mais baixas do que os aluguéis da região.

A cidade de São Paulo precisaria de 358 mil novas moradias para zerar o déficit habitacional. Enquanto faltam unidades populares, a capital possui 1.385 imóveis ociosos, que estão abandonados, subutilizados ou terrenos sem edificações.

Além do déficit habitacional, a cidade possui outros 830 mil domicílios localizados em assentamentos precários que necessitam de regularização fundiária e que precisam de algum tipo de melhoria.

O déficit de moradias na cidade é baseado no Plano Municipal de Habitação divulgado em 2016. Ele se baseia no levantamento de casas precárias existentes nas margens de córregos, palafitas e construídos por madeiras, por exemplo. Ainda segundo a administração municipal, “considerando apenas os orçamentos correntes da Secretaria Municipal de Habitação para construção de novas unidades habitacionais, estimado em R\$ 580 milhões anuais, e um custo unitário de produção de R\$ 130 mil, o município levaria cerca 120 anos para zerar o déficit habitacional de hoje”.

Anexo 2

Transcrição da ata ordenando a queima de livros em Salvador

Aos dezenove dias do mês de novembro de 1937, em frente à Escola de Aprendizes Marinheiros, nesta cidade do Salvador e em presença dos senhores membros da comissão de buscas e apreensões de livros, nomeada por ofício número seis, da então Comissão Executora do Estado de Guerra, composta dos senhores capitão do Exército Luís Liguori Teixeira, segundo-tenente intendente naval Hércio Auler e Carlos Leal de Sá Pereira, da Polícia do Estado, foram incinerados, por determinação verbal do sr. coronel Antônio Fernandes Dantas, comandante da Sexta Região Militar, os livros apreendidos e julgados como simpatizantes do credo comunista (...)

Tendo a referida ordem verbal sido transmitida a esta Comissão pelo sr. Capitão de Corveta Garcia D'Ávila Pires de Carvalho e Albuquerque e a incineração sido assistida pelo referido oficial, assim se declara para os devidos fins.

Os livros incinerados foram apreendidos nas livrarias Editora Baiana, Catilina e Souza e se achavam em perfeito estado.

Por nada mais haver, lavra-se o presente termo, que vai por todos os membros da Comissão assinado, e, por mim segundo tenente intendente naval Hércio Auler, que, servindo de escrivão, datilografei. (assinados)

Luís Liguori Teixeira, Cap. Presidente

Hércio Auler, Segundo-Tenente Int. N.

Carlos Leal de Souza Pereira

Transcrito do jornal Estado da Bahia, de 17-12-37