

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

**A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E LIMITES
DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

MESS LANE DE SOUZA BELLO



HUMAITÁ-AM
2020

MESS LANE DE SOUZA BELLO

**A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E LIMITES
DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades como parte dos requisitos básicos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas, linha Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Aparecida Dal Cortivo.

HUMAITÁ-AM
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B446I Bello, Mess Lane de Souza
A literatura no Ensino Médio: Possibilidades e Limites do Livro Didático de Língua Portuguesa / Mess Lane de Souza Bello . 2020 120 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Raquel Aparecida Dal Cortivo
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação. 2. Literatura. 3. Ensino Médio. 4. Análise de Discurso. 5. Letramento Literário. I. Cortivo, Raquel Aparecida Dal. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

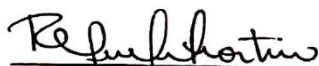
MESS LANE DE SOUZA BELLO

**A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E LIMITES DO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades como parte dos requisitos básicos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas, linha Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas.

Aprovado em: 05 de Junho de 2020.

BANCA EXAMINADORA



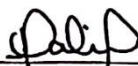
Prof. Dr^a. Raquel Aparecida Dal Cortivo - Presidente

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH -UFAM



Prof. Dr^a. Sônia Maria Gomes Sampaio - Membro

Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL - UNIR



Prof. Dr. Renato Abreu Lima - Membro

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH -UFAM

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus filhos: Samuel Henrique e Lucas Otávio pelo tempo tirado deles para investir numa perspectiva de um futuro de muitas oportunidades. Meus tesouros, nunca esqueçam o que ensinei: A Educação ainda é o meio de mudar nossa história. Fácil não é, mas vale a pena. Quero que sonhem sim, mas estudem, se preparem, porque o conhecimento fortalece, é capaz de resistir às dificuldades.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas forças renovadas todas manhãs, por te cuidado de minha vida em momentos difíceis.

Aos meus filhos Samuel e Lucas pelo amor, carinho e compreensão durante essa trajetória.

Ao meu esposo Ozias, pelo o amor, incentivo e apoio na construção desse sonho.

Aos meus pais, Maria de Souza e Hilton Lobo, pelas orações todos os dias pela minha saúde e o cuidado que tiveram com os meus filhos quando eu não pude estar presente.

À minha irmã e amiga, Maria Souza, pelo carinho, companheirismo e incentivo durante as agonias da escrita.

À minha orientadora, Professora Doutora Raquel Aparecida Dal Cortivo, pela compreensão, atenção e principalmente pela generosidade de ouvir quando mais precisei de um ombro amigo, foste mais que uma orientadora, foi uma amiga que chorou comigo.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do IEAA/UFAM, pelas contribuições na construção e no meu amadurecimento como profissional.

Aos meus professores do curso de Letras, professor Douglas e professora Ariceneide, por me ajudarem com sugestões preciosas e pelo incentivo e apoio.

Aos meus irmãos, por sempre estarem na torcida por mim.

À minha turma de mestrado turma 2018, foi incrível conviver com todos vocês, vou levá-los sempre no coração.

Às minhas amigas Sara Garcia, Laura Campos e Viviane Laranjeira pelo carinho e amor, vocês, na hora da angústia, foram minhas irmãs; agradeço a Deus pelo privilégio de ser amiga de todas.

À minha sogra, dona Bello, por sempre estar por perto.

Aos professores da minha banca examinadora.

E a FAPEAM pelas bolsas concedidas durante a realização do mestrado.

Obrigada!

EPÍGRAFE

“Entendo aqui por *humanização* [...] 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 de 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 compreensivo e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182).

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: LIVROS OBJETOS DE ANÁLISES.	59
FIGURA 2: PERCENTUAL DE GÊNEROS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO.	63
FIGURA 3: PERCENTUAL DE GÊNEROS NO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO.	65
FIGURA 4: PERCENTUAL DE GÊNEROS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO.	66
FIGURA 5: PERCENTUAL DE GÊNEROS NO ENEM E VESTIBULAR.	67
FIGURA 6: JOSÉ, CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE P. 14	71
FIGURA 7: EXERCÍCIO DO POEMA JOSÉ.	72
FIGURA 8: EXERCÍCIO DO TEXTO AUTO DA BARCA DO INFERNO DE GIL VICENTE.	77
FIGURA 9: MUNDO PLURAL ÉTICA.	78
FIGURA 10: POEMA DE GREGÓRIO DE MATOS, PÁGINA 203 DO LD.	79
FIGURA 11: POEMA DE OSWALD DE ANDRADE, ATIVIDADE ENTRE TEXTOS.	80
FIGURA 12: POEMA DE GREGÓRIO DE MATOS, ATIVIDADES ENTRE TEXTOS.	81
FIGURA 13: RECORTE DA BATALHA DE OLIVEIROS COM FERRABRÁS.	82
FIGURA 14: ATIVIDADE ENTRE TEXTOS: D. CASMURRO E A AUDÁCIA DESSA MULHER.	83
FIGURA 15: A POESIA DE CASTRO ALVES.	85
FIGURA 16: INTRODUÇÃO AO MODERNISMO.	88
FIGURA 17: EXERCÍCIO DOS TEXTOS REFERENTE AO MODERNISMO BRASILEIRO.	91
FIGURA 18: EXERCÍCIO DOS FRAGMENTOS DA OBRA RELATO DE UM CERTO ORIENTE	94
FIGURA 19: PROJETO SARAU LITEROMUSICAL.	96
FIGURA 20: AS CANTIGAS TROVADORESCAS.	98
FIGURA 21: PINTURA QUE RETRATA O SENTIMENTO DE NACIONALIDADE.	99
FIGURA 22: EXERCÍCIO DA CANÇÃO DE CAETANO VELOSO.	100

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: ETAPAS DO MÉTODO DO DISCURSO	28
TABELA 2: PROJETOS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	95

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: FORMAS DE INTERVENÇÕES DO ESTADO	46
QUADRO 2: TRECHO DO AUTO DA BARCA DO INFERNO. AUTOR: GIL VICENTE.....	75

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame nacional do Ensino Médio

INL – Instituto Nacional do Livro didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN+ - Orientações complementares aos PCNEM

PNLEM – Programa nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

RESUMO	16
ABSTRACT	17
INTRODUÇÃO	15
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	17
1.2 O PERCURSO DO MÉTODO ANÁLISE DE DISCURSO (AD)	19
2. LITERATURA: SITUANDO O OBJETO	30
2.1 CONCEITO DE LITERATURA	30
2.2 A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA	36
3. PRESSUPOSTOS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA	43
3.1 O ENSINO DE LITERATURA: UM BREVE OLHAR HISTÓRICO	43
3.2 A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E ALGUMAS DISCUSSÕES DOCUMENTAIS	45
3.3 A FORMAÇÃO DO LEITOR E O PERFIL DO PROFESSOR	54
4. OLHANDO O LIVRO DIDÁTICO: ABORDAGENS E COMPETÊNCIAS	59
4.1 O LIVRO DE PORTUGUÊS E SUA ESTRUTURA	59
4.2 A DESCRIÇÃO DOS TEXTOS LITERÁRIOS E AS ABORDAGENS PROPOSTA PELO LD DE LP/LITERATURA	61
5. DISCURSIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO: REFERENTE A SELEÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA	69
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
7. REFERÊNCIAS	109
8. APÊNDICE	113
8.1 LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES DO LIVRO DA 1ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO	113
8.2 LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES DO LIVRO DA 1ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO	114
8.3 LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES DO LIVRO DA 2ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO	115
8.4 LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES DO LIVRO DA 2ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO	116
8.5 LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES DO LIVRO DA 3ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO	117
8.6 LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES DO LIVRO DA 3ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO	118
8.7 LEVANTAMENTO DOS TEXTOS LITERÁRIOS PARA ENEM E VESTIBULAR	119
8.8 LEVANTAMENTO DOS TEXTOS LITERÁRIOS PARA ENEM E VESTIBULAR	120

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender o ensino da Literatura e suas dificuldades dentro da disciplina de Língua Portuguesa, a partir da revisão de alguns assuntos relevantes para a área de ensino e da análise do livro didático, sobretudo no que se refere à Literatura no Ensino Médio. Sendo assim, propõe-se a temática intitulada “A literatura no Ensino Médio: Possibilidades e limites no livro didático de Língua Portuguesa”. Para a elaboração desta discussão foi feito um levantamento teórico bibliográfico fundamentado em textos referentes ao ensino da Literatura, análise documental nos documentos oficiais de Educação e os subsídios no livro didático, sob a ótica da análise de discurso, cujo aporte permite abordar o livro didático como um discurso a respeito da literatura que se efetiva histórica e socialmente, revelando maneiras de compreender a literatura que interferem no modo como é ensinada. Parte-se do pressuposto de que a Educação está intrinsecamente ligada com a formação do cidadão. Nesse processo de formação leitora, a escola precisa exercer seu papel de instituição formadora, cujo principal instrumento é o texto. Tal percepção parte da certeza de que o conhecimento liberta e emancipa os indivíduos, proporcionando desenvolvimento intelectual e social. Objetiva-se com essa pesquisa a compreensão de como funciona o ensino de literatura agregado à disciplina de Língua Portuguesa e suas reais dificuldades e vale ressaltar que o conhecimento de alguns fatores adversos é importante para transpô-los e, com isso, oferecer um ensino mais efetivo e significativo na parte que cabe à Literatura. Dessa forma, considerando que o discurso/livro didático é ideologicamente formado e transmitido entre os locutores, identificamos, nos exemplos analisados, o caráter conteudista que conduz o estudo/ensino da literatura e esta ideia tem sido transmitida: não mudou o tradicionalismo do LD/LP nesse aspecto. Precisamos de mais diálogos entre os educadores em especial de LP/Literatura e, os professores de Literatura necessitam de estímulos e repensarem suas práticas pedagógicas, renovando suas metodologias mesmo se tais manuais em certos momentos os limitem.

Palavras-chave: Educação. Literatura. Ensino Médio. Análise de Discurso. Letramento literário.

ABSTRACT

This research tries to understand the teaching of Literature and its difficulties within the discipline of portuguese language, starting from the review of some relevant issues for the teaching and the analysis of the textbook areas, especially with regard to Literature in High School. Therefore, the theme entitled "Literature in High School: possibilities and limits in the portuguese language textbook" is proposed. This discussion was made based on bibliographical and theoretical survey on texts referring to the teaching of literature, so a documental analysis in the official documents of education and subsidies in the textbook, all in a perspective of discourse analysis, whose contribution allows to approach the textbook as a discourse about literature that is historically and socially effective, revealing ways of understanding literature that interfere with the way it is taught. It is assumed that Education is intrinsically linked to the formation of citizens. In this process of reader training, the school needs to exercise its role as a training institution, whose the main instrument is the text. Such perception starts from the certainty that knowledge liberates and emancipates individuals, providing intellectual and social development. The objective of this research is to understand how the teaching of literature works in addition to the portuguese language discipline and its real difficulties, and it is worth mentioning that the knowledge of some adverse factors are importants to overcome them and, thus, offer a more effective and meaningful in the part that belongs to the literature. Thus, considering that the speech/textbook is ideologically formed and transmitted among the speakers, we identified in the analyzed examples the content character that leads the study/teaching of literature and this idea has been transmitted: the traditionalism of LD/LP in that respect. We need more dialogues between educators, especially LP/Literature, and Literature teachers need encouragement and rethink their pedagogical practices, renewing their methodologies even if such manuals at certain times limit them.

Keywords: Education. Literature. High school. Discourse Analysis. Literary literacy.

INTRODUÇÃO

Algo muito discutido no âmbito escolar é o fato dos estudantes não terem o prazer pela leitura e a falta de estímulo para a prática de leitura. Isto repercute nos demais anos, perpassa todos os anos escolares, inclusive no Ensino Médio e superior. Constata-se que o ensino de Língua Portuguesa, muitas vezes, volta-se quase com exclusividade para os aspectos gramaticais da língua de maneira fragmentada com frases isoladas, descontextualizadas e, por isso, sem significação para o aluno. Embora os Parâmetros para o Ensino da Língua Portuguesa preconizem o ensino da gramática contextualizada em textos e situações comunicativas concretas, há ainda muitas dificuldades dentre as quais a falta de leitura. Quando se trata do texto literário, tais dificuldades parecem se adensar e o ensino da Literatura parece perder espaço dentro da disciplina de Língua Portuguesa, assim sendo, deixa lacunas na aprendizagem. Quando os indivíduos chegam às universidades, encontram obstáculos para cumprir suas leituras e desenvolverem textos coerentes e bem escritos, ou seja, há nesses alunos pouca proficiência no uso da Língua Portuguesa que reflete em sua escrita e na sua formação de leitor.

Acreditamos que, de fato, o conhecimento dessas dificuldades é necessário para transpormos tais barreiras relacionadas com o ensino nessa área e assim trazer reflexão e criticidade quando se fala do ensino integrado com a Literatura. Logo, defendemos que o ensino da Literatura promove o desenvolvimento completo do indivíduo, ampliando sua visão de mundo e desperta o seu pensamento crítico e reflexivo.

A leitura de textos literários é, sob essa ótica, de suma importância no ambiente escolar e a pesquisa em questão foi elaborada com intuito de analisar as atividades de Literatura no livro didático, uma vez que o livro didático de Língua Portuguesa é o principal instrumento utilizado pelo professor.

Esta pesquisa surgiu em princípio por um interesse pessoal relacionado ao ensino de Literatura. Defendemos que o ato de ler abre um leque de experiências e amplia a visão de mundo do indivíduo e com isso desperta o pensamento crítico-reflexivo. As lacunas na formação do leitor podem ter impactos para toda a vida.

Nesse sentido, desde o curso de Licenciatura em Letras, empreendemos pesquisas relacionadas à Literatura no PIBIC (Programa de Institucional de Bolsas de iniciação à Pesquisa) na Universidade Federal do Amazonas nos anos de 2016 a 2017. Nossa relação com a Literatura e os textos literários teve um começo tardio, ou seja, somente na Faculdade surgiu a afinidade com a leitura literária e com isso surgiu o desejo de expandir o conhecimento, guiados pela consciência de que havia uma lacuna relacionada à leitura de textos literários. Tal

lacuna devia-se ao fato de, nos anos escolares, o trabalho de incentivo à leitura ter sido escasso, pois não havia biblioteca disponível e o acesso aos livros era restrito. Essa falta despertou a curiosidade, já como aluna do curso de Letras e, portanto, como uma profissional em formação, de buscar respostas para algumas questões que giram em torno da formação do leitor e da importância da literatura para a formação do indivíduo. Daí o interesse crescente por esse tema.

As experiências de ensino na graduação tanto na participação do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) no ano de 2014 quanto no estágio em escolas públicas permitiram verificar a questão do ensino de Língua Portuguesa. Pudemos observar com olhar mais crítico a parte referente à Literatura. Frequentemente o trabalho com o texto literário era muito reduzido e superficial, limitando-se ao cumprimento das exigências curriculares. Além disso, o livro didático era pouco explorado pelo professor de Língua Portuguesa no que se refere às aulas de Literatura e à interpretação do texto literário.

A partir dessa perspectiva, procuramos compreender as atividades com texto literário propostas no livro didático, identificar qual a abordagem sugerida pelo livro referente ao texto literário e avaliar as competências e habilidades exigidas para as referidas atividades. Portanto, objetiva saber como se desenvolve o trabalho com o texto literário no livro didático do Ensino Médio adotado pela rede pública estadual do município de Humaitá e refletir a respeito dos limites e das possibilidades deste que se constitui como o principal instrumento/recurso didático do professor de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, as questões norteadoras são importantes com intuito de direcionar reflexões a respeito do ensino literário como componente curricular de Língua Portuguesa, dentre eles os que seguem: Quais são os conteúdos de Literatura trabalhados com as atividades sugeridas pelo livro didático na disciplina de Língua Portuguesa? As atividades de Literatura e os textos do livro didático de Língua Portuguesa têm favorecido a formação leitora do educando? As seleções desses textos literários propostos pelo livro didático estão direcionadas pelos documentos oficiais de Educação para o Ensino Médio e a seleção dos textos contribuem ou não para formação do jovem leitor? O livro didático de Língua Portuguesa/Literatura pode ser visto dentro da escola com um interesse maior apesar dos fatores contrários e dos muitos desafios pertinentes ao ensino literário?

Com isso, a nossa atenção é a interação leitor-texto literário nas aulas de Língua Portuguesa; buscou saber como o texto literário é apresentado no livro didático para as aulas, se é ou não é explorado com a finalidade proposta pelos documentos norteadores do ensino da Língua Portuguesa e qual o valor dado a parte que cabe à Literatura.

Uma pesquisa centrada no texto literário apresentado nos livros didáticos justifica-se pela importância central que esse instrumento assume no ensino de Língua Portuguesa. Investigar as possibilidades de trabalho com o texto literário do livro didático permite ampliar o ensino da literatura para além das questões historiográficas, gramaticais ou que utilizam o texto apenas como pretexto para aulas de redação. Da mesma forma, identificar os limites do livro didático em relação ao ensino de literatura oportunizará a reflexão para soluções possíveis que incorporem a formação leitora de maneira significativa à vida do indivíduo – professor e aluno, ultrapassando o utilitarismo que muitas vezes rege a abordagem do texto literário.

Temos como objetivo geral dessa pesquisa “Compreender a partir da Análise de Discurso como funcionam as atividades de Literatura propostas pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa para formação do leitor no Ensino Médio”.

Propomos, desse modo, os seguintes objetivos específicos:

- i. Descrever o tipo de abordagem feita ao texto literário no livro didático;
- ii. Analisar as atividades propostas no livro didático quanto ao ensino de literatura;
- iii. Avaliar as competências e habilidades literárias e de formação leitora exigidas nas atividades do livro didático;
- iv. Identificar os limites e as possibilidades de formação e letramento propostos pelos textos literários presentes no livro didático;
- v. Refletir sobre a importância do ensino de literatura e suas repercussões na vida do indivíduo.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Köche (1997, p. 71), “a investigação científica se desenvolve [...] porque há a necessidade de construir e testar uma possível resposta ou solução para um problema, decorrente de algum fato ou de algum conjunto de conhecimentos teóricos”. A fim de conhecer a forma como o texto literário está inserido no livro didático e como é trabalhado no Ensino Médio, a pesquisa que propomos se desenvolveu em dois enfoques metodológicos: a bibliográfica sobre o ensino de Literatura, a documental sobre os documentos oficiais norteadores do ensino da literatura e a análise dos subsídios (livros didáticos) utilizados no Ensino Médio. A análise dos dados será embasada na Teoria da Análise de Discurso (AD) da autora Orlandi (2015).

A pesquisa bibliográfica se consistiu em um momento de preparação para as demais etapas da investigação. Feito um levantamento bibliográfico e documental de estudos teóricos relacionados ao ensino da literatura. Serviram de base para nossa pesquisa livros, dissertações, teses

e artigos científicos que versam a respeito da natureza do texto literário e do ensino de Literatura para o Nível Médio, bem como da importância da leitura literária e da formação do leitor.

Assim, no primeiro momento realizamos um levantamento bibliográfico de autores com pesquisas pertinentes nessa área de ensino, tais como Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva, Paulo Freire Pinheiro, Malard, Antonio Candido entre outros que são pertinentes ao longo da pesquisa. Com isso, procurou-se fomentar discussões sobre o texto literário nas aulas de Língua Portuguesa (LP) a partir do Livro Didático (LD). De acordo com Gil:

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet. (GIL, 2010, p.29).

Hoje com a evolução da tecnologia da informação os materiais para pesquisas estão diversificados, isto é, impressos ou digitais, facilitam e agilizam as pesquisas bibliográficas, pois o fator tempo nesse tipo de busca é primordial, porque na vida moderna onde tudo é tempo os meios de informações como a internet por causa da sua rapidez é uma ferramenta indispensável, mas há outro fator também benéfico das pesquisas bibliográficas que é o espaço, ou seja, diminui a distância do local pesquisado com o pesquisador.

Conforme Severino (2007) a pesquisa bibliográfica só é possível por causa de pesquisas anteriores e que contenha a credibilidade do meio científico, por isso a importância de averiguar a fonte devidamente registrada desses pesquisadores.

Apesar da facilidade de pesquisas desse tipo de abordagem (no caso a bibliográfica), as buscas devem ser cuidadosas, ou seja, de fontes totalmente seguras e confiáveis, pois muito se tem escrito em meio essas efervescências dos meios de comunicação, porém o pesquisador precisa ter a certeza da confiabilidade da fonte pesquisada e se realmente são de cunho científico. Portanto, apesar de todo o volume de materiais disponíveis, não é aceitável escrever baseado em opiniões pessoais, *blogs* ou até mesmo em instituições, uma vez que o pesquisador, nesses casos, incorrerá no risco de reproduzir algo sem nenhuma credibilidade ou aceitabilidade para a ciência.

Num segundo momento realizou-se a análise documental sobre as atividades de literatura propostas pelo LD correlacionados com os documentos oficiais de Educação como as intervenções do Estado para o Ensino Médio: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); Orientações complementares aos PCNEM mais conhecidos como PCN+ e a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Na parte descritiva do LD nosso intuito foi catalogar os gêneros literários, os temas, autores que figuram no livro e correlacioná-los aos documentos que norteiam o Ensino Médio. Segundo Godoy: “É importante ressaltar que a análise documental pode ser utilizada também como uma técnica complementar, [...]” (GODOY, 1995, p.25).

Com isso, buscou-se conhecer o livro adotado pelas escolas, o vigente, do Ensino Médio das Escolas Estaduais do município de Humaitá, Amazonas. Analisamos as atividades com o texto literário propostas pelo livro. Para uma melhor visualização fizemos gráficos referentes aos textos de cada volume com as seguintes indagações: quais os gêneros literários propostos no livro didático? Quantos poemas, romances, contos, crônicas ou outros tipos de texto há no livro didático?

A pesquisa apesar de contabilizar os textos do LD não foi enfatizado o quantitativo dos dados, sendo assim, foi exposta uma amostra geral dos textos literários, pois, a pesquisa é de cunho qualitativo, pois buscamos fazer interpretações dos discursos na seleção dos textos pelos autores do LD. Segundo Demo (2000) apesar de toda sua complexidade nos remete a inúmeras reflexões da realidade humana diferindo de métodos que buscam somente as evidências dos dados, pois, o nosso interesse maior não são números exatos, apesar de nossa pesquisa oferecer também dados quantitativos de maneira somente informativa, priorizamos a intensidade daquilo que buscamos, ou seja, as respostas de nossas inquietações quando relacionados com o ensino literário em Língua Portuguesa.

Depois é mister categorizar o material, ou seja, formalizar, mas tendo conteúdo mais dinâmico, subjetivo, dialético na mão, podemos formalizar com maior flexibilidade e perceber a trama não linear do fenômeno. Nesse caso, o interesse pela representatividade estaticamente garantida perde seu lugar, primeiro, porque para realiza-la são necessários muitos questionários, o que já nos impele a perguntas fechadas e em um número restrito, e, segundo, é preferível ir a fundo, porque queremos perceber a intensidade, não apenas a extensão do fenômeno. (DEMO, 2000, p.153-154).

Para análise dos dados coletados utilizamos o método de Análise de Discurso (AD) tomando LD como discurso dotado de seus resíduos históricos e ideológicos para compreensão concernente ao ensino de Literatura na seleção dos textos.

1.2 O percurso do método Análise de Discurso (AD)

A AD oferece o aporte teórico e metodológico necessário para compreensão das transformações no ensino de Literatura, uma vez que surge como uma investigação sobre a

significação. Assim, em conformidade com Eni Orlandi, observamos os questionamentos relacionados com a linguagem e sua produção de sentidos.

De acordo com a autora, a Análise de Discurso, durante os anos 60 baseou-se em três campos de conhecimentos: Linguística, Marxismo e Psicanálise, fazendo questionamentos sobre a história da linguagem, interrogando o Materialismo por conta do simbólico e também a ideologia interligada com o inconsciente. A partir disso, a Análise de Discurso passou a entender que:

- a. a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma [...]
- b. a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- c. o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia (ORLANDI, 2015, p.17-18).

Nesse sentido, a AD não trabalha a linguagem de forma abstrata, mas utiliza-se da língua em diferentes contextos, como por exemplo, a forma pela qual as pessoas se comunicam, a maneira com que veem os fatos ou os produzem, uma vez que a linguagem e a ideologia estão conectadas para melhor entendimento na produção de sentidos, dando importância também ao discurso como componente sócio histórico.

A autora diferencia dispositivo teórico do dispositivo analítico. Por meio disso, “a AD visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos (ORLANDI, 2015, p. 24)”. O dispositivo teórico parte da compreensão de gestos de interpretação por meio de objeto simbólico, como por exemplo, textos, figuras etc. Uma vez feita a interpretação, cabe ao analista utilizar o dispositivo analítico para tirar suas próprias conclusões, usando as diferentes ciências de base para a Análise de Discurso.

Nesse processo, o analista deve estar atento também para as condições de produção, nas quais a memória tem contribuição na forma discursiva, estabelecendo uma espécie de interdiscurso, pois os dizeres, de acordo com seu contexto, possuem sentido já preexistente, ou seja, que já foi dito em determinado ponto da história.

Com a mesma importância que a memória, o esquecimento atua na configuração dos discursos. Orlandi distingue dois pontos importantes: o esquecimento ideológico, em que os sujeitos reconhecem os sentidos já revelados anteriormente; e o esquecimento no qual o sujeito diz apenas aquilo que pensou dizer e que não poderia dizer de outra forma. Além disso, outros elementos são importantes para a Análise de Discurso, como: paráfrases e polissemias,

formações imaginárias, formação discursiva, ideologia, sujeito na sua forma histórica. Estes auxiliam na produção de sentidos, estando em movimento com o sujeito.

A partir desses conceitos, são construídas as noções do dispositivo de análise, no qual é preciso que o sujeito interprete o que fala. O analista por sua vez busca a descrição dessas interpretações dadas pelo sujeito. Por outro lado, é necessário levar em conta que não existe descrição sem interpretação. Por meio da teoria e do método são elaboradas a análise e a discussão do corpus da pesquisa. Segundo Orlandi:

A construção do corpus e análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas. Atualmente, considera-se que a melhor maneira de atender à questão da constituição do corpus é construir montagens discursivas que obedecem a critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise, e que permitem chegar à sua compreensão. Esses objetivos em consonância com o método e os procedimentos, não visa a demonstração, mas a mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos (ORLANDI, 2015, p.61)

A análise consistirá num percurso da superfície linguística do texto, para a formação discursiva e ideológica, com a finalidade de explicitar o discurso que o livro de português constitui a respeito do ensino da literatura.

Pensar o ensino de Literatura e a forma como ele se dá por meio do livro didático, exige refletir sobre o próprio objeto de ensino, a literatura, suas especificidades e seu lugar na escola, para, a partir dos pontos levantados, olhar o livro didático com propósitos específicos e questionamentos definidos. Esse é o princípio metodológico da Análise de Discurso (AD), nosso embasamento teórico e metodológico da pesquisa.

Como base metodológica para a interpretação dos discursos do livro didático referente a seleção dos textos literários Língua Portuguesa/Literatura utilizamos a Teoria da Análise de Discurso da autora Eni P. Orlandi nas concepções teóricas de linha francesa.

Dessa forma, consideramos relevantes os conceitos concernentes à teoria da AD. Para a compreensão analítico discursiva do livro didático, pois os conceitos: de sujeito, história, ideologia, discurso, formações discursivas e formações ideológicas são operacionais para compreensão do objeto em análise o “discurso”, ou seja, o *corpus* subsídios constituído do livro didático de português do Ensino Médio. Começamos pelo conceito de “Discurso”:

Análise de Discurso, como seu próprio nome indica não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2015, p.13).

De acordo com Orlandi (2015) apesar da língua e gramática interessarem como conhecimento, o que realmente interessa para a Análise de discurso é o discurso do falante, o sentido da língua, portanto, considera o trabalho simbólico, social, histórico e ideológico da vida humana, isto é, o sentido que a fala tem entre os interlocutores, por isso o discurso é o objeto fundamental, ou seja, é o resultado da comunicação entre os falantes. Em nosso caso, os discursos, textos ou enunciados do livro didático referentes à literatura são os elementos para nossa análise, assim é possível ultrapassar os sentidos além do dito para a compreensão da constituição dos discursos a respeito da Literatura.

[...], a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2015, p.13-14).

O homem na vida em comunidade e na longa trajetória de sua vida vai construindo os sentidos, os significados e suas interpretações, isto baseado no processo social e histórico. Logo, o dito hoje foi o que já foi dito ontem e continuará se repetindo no futuro, ou seja, um círculo de discursos entre falantes formados por significados que se vão reproduzindo. Compreendendo assim que a relação língua, história e ideologia constituem os sentidos.

Em consequência, não se trabalha, como na linguística, com a língua fechada nela mesma, mas com o discurso, que é um objeto sócio histórico em que o linguístico intervém como pressuposto. Nem se trabalha, por outro lado, com a história e a sociedade como se elas fossem independentes do fato de que elas significam (ORLANDI, 2015, p.14).

Quando se fala da diferença da linguística se referindo a língua fechada nela mesma, frisa-se que no discurso a língua não é transparente e com isso um discurso nunca é fechado e sua incompletude o deixa aberto para outros discursos; na concepção da AD a linguagem se relaciona com o social e com a história, ou seja, não há sentido sem esse processo de constituição dos significados.

Algo essencial na AD é a questão da ideologia. Portanto, é por meio da ideologia que são construídos os discursos. Orlandi cita Pêcheux e observa a relação língua e ideologia, “[...] como diz M. Pêcheux (1975) não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2015, p.15); assim sendo, só faz sentido a linguagem para os sujeitos a partir dessa relação.

A concepção do discurso como aquilo que permeia o mundo distancia AD da Análise de conteúdo, embora já tenham sido consideradas como sinônimos, mas diferem porque na AD a linguagem transpõe a maneira de conceber a língua como na linguística tradicional e a

ideologia é intensificada, isto se dá pelo interesse em inquirir a forma como os sentidos são constituídos e por não considerar a linguagem clara, ou seja, dotada de sentido no entremeio das palavras, nas entrelinhas, o que não foi dito no dito, porque o discurso precisa da interpretação para compreender o sentido possível do que foi dito. Na AD o contexto histórico e social poderá decodificar significados da mensagem. Ao passo que a:

Análise de conteúdo, como sabemos, procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso, considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa? (ORLANDI, 2015, p.15-16).

A interpretação e a compreensão do discurso se dá por meio da história, do social e da ideologia, ou seja, vai além do texto no discurso, o contexto para AD é fundamental, pois o sentido já existe quando dito por alguém, basta o analista resgatar a “memória simbólica” para entender como foi constituído o sentido pelo sujeito dentro do discurso por meio da linguagem. Segundo Orlandi (2015), “Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2015, p.13).

Os teóricos do discurso entendem que a mensagem não é constituída de maneira sequencial como define a linguística tradicional. Ao contrário do que define o esquema de comunicação centrado nos elementos emissor, receptor, código e referente, que se apresentam de maneira mecânica, pressupondo um início centrado no emissor e uma troca de papéis na comunicação entre este e o receptor, o discurso é compreendido como um intercâmbio dinâmico entre esses elementos de maneira simultânea e interativa. Portanto, a palavra mensagem é preterida e em seu lugar opta-se pelo termo discurso, pois seu significado é mais abrangente porque constitui simultaneamente sujeito e mensagem:

Para a análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc (ORLANDI, 2015, p.19).

Pensar no discurso é pensar na relação entre sujeitos, e, portanto, não desassociar esses sujeitos da história, pois perpassam por eles processos históricos, construindo os sentidos e suas interpretações. Os discursos são constituídos ao longo da vida humana, ideologicamente formados e transmitidos entre locutores “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é

efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2015, p.20). O discurso sob essa perspectiva difere da ótica da linguística tradicional no sentido do seu objeto e seu funcionamento, porque o discurso nunca se fecha e seus significados são variados, dependentes da construção de seus sujeitos no processo social e histórico.

Segundo Orlandi (2015), a Linguística tem sua relevância para a Análise de Discurso por causa do seu objeto bem definido (a língua), é relevante mostrar a relação linguagem-pensamento-mundo, pois observa-se que um dos campos de conhecimento da Análise de discurso é a linguística. Na Análise de Discurso o materialismo histórico é pressuposto pelo fato de que há a história e de que o homem faz história, porém isso também não é transparente:

[...], a Análise do discurso pressupõe o legado do materialismo histórico [...]. Daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai-se chamar a forma material (não abstrata como a da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguístico-histórica (p.17).

Para Orlandi (2015), os estudos discursivos não separam forma e conteúdo e buscam compreender a língua não só pela sua estrutura, mas também pelo seu acontecimento. A junção da estrutura com o acontecimento revela a forma material e, portanto, o acontecimento é tido como significante da língua, o sujeito é claramente afetado pela história, porque a construção de sentido se faz pelo sujeito também histórico.

Dessa forma, no discurso o sujeito, a história e a linguagem são os fatores que ajustavam todo o método. A linguagem não é totalmente transparente, a história é essencial na construção dos sentidos e o sujeito, conforme a contribuição da psicanálise, é descentrado da noção de homem para sujeito e, é guiado pelo inconsciente e pela ideologia. A articulação entre esses ramos do conhecimento formou um conhecimento novo e específico que é o discurso:

A análise de discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso (ORLANDI, 2015, p.18).

Para a Análise de Discurso a linguagem é essencial, porque se dá pelo sentido e por isso a história faz parte dessa construção, ou seja, não há linguagem sem sentido e muito menos sem história, pois o homem é um ser histórico e falante e o discurso se faz do homem falando por meio da história.

[...], a Análise de Discurso se constitui no espaço em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e com as Ciências Sociais. Em outras palavras, na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história (ORLANDI, 2015, p.23).

Na AD o que é fundamental é o sentido, que se faz por meio da linguagem. Segundo Ariceneide Oliveira da Silva (2017, a mediação da linguagem para produção de sentidos deve ser considerada:

[...], porque ela produz efeitos de sentidos entre os sujeitos, assim, a linguagem como vimos, não se configura apenas em aspectos gramaticais, gráficos e fônicos, como já abordamos, mas ela funciona em um processo de produção, respeitando as condições sociais, históricas, culturais e ideológicas dessa condição de produção (SILVA, 2017, p.27).

Sendo assim, a linguagem, para Análise de Discurso, não é transparente nem neutra já que depende do processo: social, histórico, político e ideológico, ou seja, os contextos fazem parte da constituição das formações discursivas dos sujeitos por meio da linguagem. Segundo Orlandi (2015), a Análise de Discurso vai além da Interpretação, pois, explora seus limites e mecanismos, porque fazem parte dos processos de significação. Para ela, não há uma chave, mas método para interpretação com base teórica construída, logo há gestos de interpretação e o analista deve ser capaz de compreender as pistas deixadas nos textos:

A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real sentido (ORLANDI, 2015, p.24).

Dentro do dispositivo teórico da interpretação existe uma parte que é de inteira responsabilidade do analista, sendo assim ele precisa sustentar o rigor do método. Portanto, sua responsabilidade é com as questões formuladas por ele para o preparo das análises. Desse modo, o analista precisa constantemente ir e vir na teoria, apropriar-se dela para conseguir entender os discursos que ele se propõe analisar.

Em nossa pesquisa, o livro didático do Ensino Médio – com alguns de seus enunciados e textos – será nosso objeto para a interpretação e compreensão dos limites e das possibilidades do ensino de literatura, considerando que:

Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem (ORLANDI, 2015, p. 24).

Para a Análise de Discurso a compreensão e a interpretação ajudam a entender como foram construídos esses sentidos, dando possibilidades de outras interpretações e novas leituras.

Em suma, a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentido, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica explicitar como o texto organiza os gestos de

interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura (ORLANDI, 2015, p. 24).

Orlandi explicita que na Análise de Discurso é fundamental entender como são constituídas as formas para formação dos sentidos, ou seja, a AD enfatiza como compreender os significados de um objeto simbólico pelos discursos, levando em consideração o sujeito, a História e a ideologia, isto significa enxergar além do texto, seja ele escrito ou oral. Faz parte da compreensão observar outros significados dentre as entrelinhas, isto é, o que poderia ser dito, mas não foi, ou dito de outra forma.

Os discursos formados são discursos dentro de outros, portanto chamados Interdiscursos, o que para a Análise de Discurso é “memória discursiva”, o “já dito” em alguma ocasião na história com a relação sujeito e situação.

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2015, p.29).

Além da história, outro elemento a ser considerado é a ideologia, porque o discurso se constrói ideologicamente por meio do processo histórico e social, por isso, não tem discurso sem sujeito e não tem sujeito sem ideologia. A ideologia permeia nossos discursos, não apenas uma formação discursiva, mas várias, logo muitas formações ideológicas também.

As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na Discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca (ORLANDI, 2015, p.41).

O sujeito é interpelado pelas formações discursivas desde sempre no seu convívio social e com a linguagem, pois, essas formações discursivas são os traços ideológicos e, portanto, não é possível apenas uma formação ideológica por causa da influência que o sujeito vai adquirindo ao logo da vida. Quando o sujeito se identifica numa formação ideológica, produz o sentido, marcado por suas escolhas sociais e, portanto, vai formando o sentido que atravessa o texto (objeto simbólico), sempre em conformidade com as formações ideológicas, nas quais o sujeito se inscreve:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetada pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua,

com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: [...] (ORLANDI, 2015, p.45).

Como o sujeito é essencial para o processo de construção do sentido é de grande valia entender qual a sua função dentro do discurso e como ele se mobiliza.

Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois, se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2015, p. 46).

O sujeito por meio da linguagem é inserido na sociedade e, ao mesmo tempo inscrito em formações discursivas e ideológicas, e por isso produz sentidos no processo discursivo. Assim começa a discursividade: “[...], é também a ideologia que faz com que haja sujeitos. O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade”. (ORLANDI, 2015, p. 46).

Dessa forma, o sujeito sujeita-se à língua e à história para constituição do processo discursivo dos sentidos, porque está envolvido pelo sócio histórico. Então o discurso, voltamos a enfatizar, é permeado totalmente pela ideologia.

Conforme Orlandi (2015) o sentido em si não existe, pois nas palavras da autora os sentidos são “determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (p. 40).

Desse modo, o sentido das palavras muda conforme as posições daqueles que as usam e empregam os sentidos. Portanto, conforme suas formações ideológicas são também as suas posições de sentido. “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada – determina o que se pode e deve ser dito [...] (ORLANDI, 2015, p.41).

A ideologia está no discurso e faz parte do sujeito e sentidos, em nenhum momento ela pode se desassociar do processo de produção discursivo. As formações ideológicas estão entranhadas em todo o processo da discursividade. Não é possível dizer que há um discurso sem ideologia até mesmo porque os interlocutores, os sujeitos, são ideológicos constituídos no meio social e histórico. Nas palavras da professora Ariceneide Oliveira da Silva (2017):

[...], pois ninguém é destituído de cultura, de história, de política e de ideologia. Esse sujeito fala de um determinado lugar na sociedade, de uma determinada posição. Isso significa que o sujeito é permeado de ideologia que se constituem em suas formações discursivas, constituindo os discursos que o circulam (SILVA, 2017, p.30).

Assim, reverbera também a percepção de Eni Orlandi, para quem a ideologia é o suporte do discurso com suas formações discursivas e ideológicas; “[...] que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer [...]” (ORLANDI, 2015, p.44).

Em nossa análise os subsídios recolhidos do livro didático de Língua Portuguesa, a formação discursiva e ideológica do texto teve nossa atenção, pois identificamos o processo de produção de sentido referente ao ensino de Literatura.

Por fim, os discursos dos livros de Português do Ensino Médio oferecem, em sua forma de organização e abordagem do texto literário, certas concepções de literatura e do lugar que esta pode ocupar no contexto escolar. Nosso olhar busca reconstituir a forma como esse discurso torna-se ora limitador ora expande-se em possibilidades de ensino e oportunidade de contatos efetivos entre os leitores em formação e o texto literário.

Conforme a (Tabela 1), tomaremos como norte das análises o percurso do método em três partes:

Tabela 1: Etapas do método do discurso

Elas estão assim dispostas em sua correlação:		
1º Etapa: Passagem da	Superfície Linguística para o	Texto (Discurso)
2º Etapa: Passagem do	Objeto Discursivo para o	Formação Discursiva
3º Etapa:	Processo Discursivo	Formação Ideológica

Fonte: livro Análise de discurso: princípios e procedimentos ano (2015)

Assim, constatamos inicialmente como o livro aborda a Literatura, como a conceitua, como organiza os conhecimentos a respeito da literatura, ou seja, sua superfície linguística, o que de fato declara a respeito da literatura. Depois, analisamos como esses conceitos se articulam com os exercícios de leitura propostos e o espaço que o texto literário de fato tem. Para isso, lançamos mão dos dados objetivos coletados nos próprios livros correlacionados com os documentos da educação. Nas subseções decorremos sobre os dados para explicitar as formações ideológicas que envolvem esse discurso, considerando dentre outros dados, a abordagem de temas transversais, por exemplo.

Entretanto, esses momentos podem estar separados apenas por um esforço de sistematização, pois a passagem de um para outro é sempre móvel e constante, não linear. Como

já apontado, a análise se dará num processo de ir e vir da teoria para o método, do método para o *corpus* em diálogo constante com a bibliografia a respeito do tema específico.

Considerando a importância do contexto para a AD, conforme já referimos anteriormente, torna-se imprescindível discutir a história do ensino de literatura no Brasil e suas peculiaridades nos níveis de ensino, em geral, do Ensino Médio, em específico.

Desse modo, estabeleceu-se o seguinte plano de desenvolvimento da dissertação: no **capítulo 1 – Procedimentos Metodológicos**: Os passos da metodologia e o percurso do método Análise do Discurso – AD da autora Orlandi; **Capítulo 2 - Literatura: situando o objeto**, levantando os problemas – o objeto da pesquisa, a literatura, será contextualizada e definida, num esforço de compreender sua natureza e importância no contexto escolar; no **Capítulo 3 – Pressupostos sobre o ensino de literatura** – apresentar-se-á o percurso da disciplina no Brasil, percorrendo seus meandros no contexto escolar, o perfil do professor e, em específico, da literatura no Ensino Médio; no **Capítulo 4– Olhando o Livro Didático: abordagens e competências** – abordar-se-ão a presença do livro didático no Brasil, a descrição dos livros selecionados para análise e o desenvolvimento da análise descritiva a fim de descobrir os limites das abordagens e as possibilidades de trabalho com a literatura no Ensino Médio e no **capítulo 5 – Discursividade do livro didático: corpus da pesquisa -**

Com isso, no último momento da dissertação esboçamos as considerações finais no sentido de sanar algumas das inquietações que motivaram nossa pesquisa e refletir sobre as contribuições alcançadas no decorrer do trabalho.

2. LITERATURA: SITUANDO O OBJETO

2.1 Conceito de literatura

Na nossa pesquisa teórica buscamos entender o que é Literatura. Esse conhecimento é discutido desde os filósofos gregos Platão e Aristóteles e se tornou o objeto de estudo da Teoria da Literatura no século XIX. A definição de literatura tem sido, ao longo da história, debatida e a leitura do texto literário também sente os impactos dessa definição.

Segundo Eagleton (2006), muitas são as tentativas de definição da literatura, mas quase sempre ficam incompletas tais tentativas: “É possível, por exemplo, defini-la como escrita “imaginativa” no sentido de ficção – escrita esta que não é literalmente verídica” (EAGLETON, 2006, p. 2). Todavia parece muito complexo distinguir o que é “fato” ou “ficção”, pois existem obras que são ficcionais e acabam por se misturarem com histórias de relatos reais ou memorialistas, podendo ser ao contrário também as histórias ficcionais consideradas como verídicas, ou seja, a questão é a confusão sobre os fatos e ficção. Por causa dessa definição questionável, Eagleton amplia a definição:

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

Desde o surgimento do Formalismo Russo, a literatura passou a ser considerada pela especificidade da linguagem. Desse modo, um texto literário apresenta uma organização especial da linguagem que à distância do objeto comum de comunicar de maneira direta. Essa forma peculiar da linguagem literária diferencia-se da fala comum.

Conforme Eagleton (2006), os formalistas russos começaram a entender a obra literária na sua estrutura como elementos relacionados entre si, elementos como os “artifícios”, “funções” na relação textual global. A obra literária passa a ser compreendida a partir dessa organização que a distingue dos demais tipos textuais. Desse modo, os formalistas russos “[...], incluíam todo o estoque de elementos literários formais; e o que todos esses elementos tinham em comum era o seu efeito de “estranhamento” ou de “desfamiliarização” (EAGLETON, 2006, p. 5). Efeito esse produzido de maneira propositada para causar a “deformidade” na linguagem.

A especificidade da linguagem literária, aquilo que a distingue de outras formas de discurso, consiste, nessa percepção, no fato de ela “deformar” a linguagem comum de várias maneiras. Sob a pressão dos artifícios literários, a linguagem comum era intensificada,

condensada, torcida, reduzida, ampliada, invertida. Era uma linguagem que se “tornara estranha”, e graças a este estranhamento, todo o mundo cotidiano transformava-se, subitamente, em algo não familiar (EAGLETON, 2006, p. 5).

Tal estranhamento, muitas vezes, é resultado de certa ambiguidade da linguagem e da polissemia que daí advém. O texto literário, portanto, é resultado de uma manipulação da linguagem, cujo efeito é uma densidade de significados e possibilidades interpretativas maior do que o texto não-literário. Além disso, a chamada “desfamiliarização” resulta também no deslocamento da atenção tanto para a elaboração do texto, isto é, para a própria linguagem, quanto para novas formas de compreender a realidade (factual e humana). Com isso, no contexto escolar, destaca-se o poder transformador da obra literária que a torna essencial no processo de formação humana.

A forma como o texto literário comunica frequentemente é compreendida pelos leitores mais inexperientes como um obstáculo ou uma dificuldade de compreensão. A especificidade da linguagem literária é um dos elementos a ser trabalhado no momento da leitura de um texto literário na escola, destacando a riqueza de linguagem que o texto apresenta e instrumentalizando o aluno para a leitura desse tipo de texto.

A simplificação dessa linguagem reduz seu o poder de intensificar e transformar a percepção da realidade social ou subjetiva:

[...] Poderíamos dizer, portanto, que a literatura é um discurso “não pragmático”; ao contrário dos manuais de biologia e recados deixados para o leiteiro, ela não tem nenhuma finalidade prática imediata, referindo-se apenas a um estado geral de coisas. Por vezes, mas nem sempre, ela pode empregar uma linguagem peculiar como se quisesse tornar evidente esse fato – para indicar que se trata de uma *maneira de falar* sobre a mulher, e não sobre alguma mulher da vida real em particular. Esse enfoque na maneira de falar, e não na realidade daquilo que se fala, é por vezes considerado como uma indicação do que entendemos por literatura: uma espécie de linguagem *autorreferencial*, uma linguagem que fala de si mesma (EAGLETON, 2006, p.11).

De acordo com Eagleton (2006) a literatura não é um discurso pragmático, ou seja, feito para respostas e informações imediatas e objetivas, é uma linguagem de si para si. Feita sem pretensão de objetivo prático, quiçá por isso, a literatura seja tão intensa e transformadora. Transpondo tal percepção para o contexto escolar do Ensino Médio, o professor que mantém no horizonte tal definição de literatura dispõe de um vasto campo para explorar no ensino não apenas da língua portuguesa, mas também das possibilidades de criação das expressões mais requintadas da língua.

Estamos em um tempo profícuo na produção escrita, surgem muitos livros de diversos gêneros para várias faixas etárias, sem deixar de ressaltar as adaptações dos clássicos e, portanto, também nunca houve tantas dúvidas do que é de fato literário. Terry Eagleton afirma

a esse respeito que “A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 2006, p. 12).

Antonio Candido (2004) expõe em “O direito à literatura” sobre a necessidade da literatura para o equilíbrio da sociedade, pois com a sua ausência seria como se nos faltassem alimentos que são fundamentais para a sobrevivência. Sendo privados de tais alimentos é como se fossemos privados de um direito fundamental essencial para a vida.

[...] a Literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p. 186)

Quando o autor menciona “mutilar a nossa humanidade”, esse refere-se ao fato de a literatura ser uma ferramenta fundamental na formação do indivíduo. Dessa forma, Candido insere a literatura como uma necessidade humana e, mais do que isso, como um instrumento de inclusão de camadas sociais incluídas de momentos de fruição.

O autor discute como a desigualdade social se expressa também no acesso à cultura erudita. Embora não hierarquize a literatura erudita e popular, pois, todos têm capacidade e necessidade de assimilarem ambas as literaturas, Candido (2004) destaca que, em relação as obras eruditas, por exemplo, as oportunidades de conhece-las são distribuídas com desigualdade, sendo assim, é a má distribuição desses bens a causa de muitos não conhecerem algumas obras eruditas, então deve sim está ao alcance de todos a diversidade de obras.

Enfatiza Candido (2004) que a cultura deveria ser um bem cultural distribuído a todos de modo igualitário, constituído como um direito, algo essencial para sobrevivência humana, assim como são o alimento e moradia. Na atualidade com os meios tecnológicos o acesso as obras estão mais acessíveis até mesmo pela praticidade do uso da internet e por programas voltados para ampliação e incentivo aos livros.

Não podemos ignorar que a divisão desses bens culturais está atrelada ao sistema socioeconômico, ou seja, a cultura materializada nas artes como livros, cinemas, teatros etc., são de pouco acesso a uma grande maioria de pessoas, porque o dinheiro ainda classifica aqueles que têm o “direito” à cultura e aos “bens culturais”. Não podemos deixar de ressaltar a importância da Literatura no desenvolvimento humano, uma vez que acreditamos veemente no seu poder de transformação, seja intelectual, social ou cultural, porque a leitura literária é capaz de desenvolver o pensamento, ampliar a nossa visão de mundo, aguçar nossa imaginação e instigar a curiosidade

Não diferente desse pensamento, Bourdier (2017, p. 298) destaca a diferença entre aqueles que tem acesso à cultura e aqueles que não tem a possibilidade de ter:

Os membros das diferentes classes sociais distinguem-se não tanto pelo grau segundo o qual eles reconhecem a cultura, mas pelo grau segundo o qual a conhecem: as declarações de indiferença são excepcionais e, ainda mais rara, as rejeições hostis – pelo menos, na situação de imposição de legitimidade que cria a relação de pesquisa cultural como se fosse quase um exame.

O autor enfatiza que as pessoas até reconhecem a cultura como um bem fundamental para a expansão do conhecimento e da formação humana, entretanto, muitos não têm a possibilidade de acesso a ela, aumentando a diferença entre as classes sociais. Apesar de todo avanço tecnológico e de iniciativas possíveis para o acesso à cultura, ainda se precisa de uma maior “abertura” quanto a essa questão, pois a classe menos favorecida fica à margem de muitas oportunidades de conhecimento do grande acervo cultural existente no país.

Segundo Candido (2004) ninguém consegue viver sem a Literatura, ou sem algum momento de fabulação, isto é, sem a fantasia, sem sonhar e sem a imaginação “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2004, p.174). O ser humano precisa dessa fuga ao mundo ficcional como alívio de momentos adversos ou até mesmo só pela necessidade do devaneio.

No entanto, a Literatura precisa ser aceita como prática social também, isso como define Antonio Candido, como um bem cultural e uma necessidade básica do indivíduo. Portanto, tal concepção a colocaria no currículo escolar como disciplina primordial, fundamental para a compreensão da linguagem, porque a escola pode e deve fazer de sua ação formadora a maior incentivadora do ensino literário.

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que o homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 2004, p.186).

Portanto, Candido (2004) ressalva que quanto mais uma sociedade for justa e igualitária “maior será a difusão humanizadora das obras literárias e, portanto, a possibilidade de contribuir para o amadurecimento de cada um” (p.187), sendo assim o acesso a qualquer tipo de obra deveria ser igual, pois possibilitaria o prazer da leitura a qualquer cidadão. Pensar na

privação de qualquer tipo de obra é o mesmo que ignorar a liberdade do ser humano no sentido dele mesmo decidir o seu gosto literário, tirando de si o direito de escolha.

Desse modo, Candido (2004) cita a literatura “é fator indispensável de humanização” (p.175) essa humanização tão enfatizada e definida por Candido é como parte essencial à formação do homem:

[...] 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 da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Essa lista de aprimoramento, de conhecimentos e sentimentos nobres totalmente relevantes citada por Candido é completa para alcançarmos uma ótima formação no intuito de aprimorar nossa personalidade e nossa subjetividade, tendo a literatura a capacidade de nos aperfeiçoar e amadurecer emocionalmente. Uma sociedade mais equilibrada em harmonia com a natureza e o próximo depende de pessoas mais “completas”, no sentido de serem aptas não apenas para o trabalho e para a técnica, mas também hábeis no trato com as emoções e sensíveis para o outro.

Por tudo isso, alinhamo-nos com o pensamento de Candido (2004) que avalia a literatura como a manifestação cultural dos homens em todos os tempos e lembra que não há povo que possa viver sem ela ou mesmo sem ter contato com o mundo ficcional: “[...] 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” (CANDIDO, 2004, p. 174). Não importa qual a nação, não é possível vivermos sem a presença da imaginação. Antonio Candido, nesse sentido, concebe a literatura como uma necessidade básica do ser humano (como a alimentação, a moradia digna e o vestuário, a ponto de afirmar que “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (2004, p. 175). Conforme a percepção do crítico, a literatura pode atuar como suprimento dos anseios humanos pela efabulação ou pelos mundos imaginados.

A experiência de um mundo compreensível, vivida no momento da leitura, dá sentido à vida e, com isso, promove a valorização dos sentimentos, da natureza, do amor ao próximo, isto é, humaniza, ao colocar o ser humano diante de suas contradições e angústias, como destaca Candido (1972).

A escola é o espaço para que esse acesso se torne possível, pois o contato com a literatura precisa começar desde muito cedo, para que o indivíduo se torne um leitor de obras literárias e usufrua os benefícios fundamentais para sua formação integral para a vida: “Ora, se ninguém

pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” (CANDIDO, 2004, p.175).

Saber desse direito à literatura é ensinar, incentivar desde cedo sobre a importância de exercer esse direito, ou seja, de levar o aluno à reflexão, salientando que a literatura pode ser formadora de opiniões, assim como pode ser fontes de denúncias de diversos temas, ou puramente pela fruição e alento da leitura, mas pensar nas mazelas do mundo e conscientizá-los do papel de cada cidadão na melhoria da sociedade seria benéfico na formação do estudante.

A escola, vista como sociedade específica, que agrega diversas culturas, sendo uma sociedade heterogênea complexa, é, portanto, o lugar de relacionarmos fatores essenciais para uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo, assim, o lugar ideal para compartilhar ideias humanitárias e sociais, para inserir a necessidade do olhar mais compreensivo para o outro.

Portanto, considerando ainda a escola como esse espaço de excelência, o ensino da literatura é uma questão de cidadania e oportunidade de inclusão social, no sentido preconizado por Candido. Hodiernamente, o acesso à informação permitido pela internet promove a circulação de excertos de obras literárias e de muitas obras na íntegra. A escola, nesse contexto, tem um papel fundamental de nortear as leituras e, principalmente, estimular a fruição do texto literário.

É imprescindível um ensino de literatura mais envolvido de fato nesses benefícios que as obras literárias podem causar na vida do educando, todavia a compreensão dessas concepções concernentes à literatura deve fazer parte do ensino de Literatura nas escolas, pois o aluno deve ser “preparado para entender a experimentação com a linguagem” (PORTOLOMEOS, 2016, p. 60), só assim se dará a importância da literatura na vida de todo ser humano e se efetivará a contento o trabalho da escola.

Alguns problemas são constantes quando falamos de literatura, mesmo em meio a tantas informações em uma geração conectada nas redes sociais, sites e blogs, livros digitais, temos ainda um índice insuficientes de leitores. Todavia nunca teve tantas produções, tantos programas de incentivo ao livro custeados pelo governo ou empresas particulares, mas por que não temos uma população leitora? logo a prática de ler ainda não parece algo na rotina de nossos jovens. Isso são problemas relacionados com a base escolar, onde não se cultiva o interesse pela leitura desde pequenos, a família por sua vez não é a primeira a estimular a leitura e a escola não consegue ser um lugar propício ao jovem leitor.

A prática de ler como sabemos não surge espontaneamente, é uma atividade que demanda tempo e concentração, pode ser considerado um hábito difícil de se alcançar,

considerando o fato de um começo tardio, porém não significa ser impossível. Portanto, o tão almejado desejo que o brasileiro, o cidadão, o jovem tenha o prazer pela leitura e em especial a literária, precisaria ter começo desde muito cedo, começando na infância, pois nessa idade os livros poderiam ser apresentados e assim a familiarização com eles e suas histórias criariam no pequeno leitor essa fruição, ou seja, o prazer referente à Literatura. Desse modo, no próximo subitem destacaremos a importância do texto literário na escola.

2.2 A importância do texto literário na escola

A literatura é capaz de mover no ser humano todos os sentimentos, por isso a importância da leitura de textos literários no ambiente escolar, além de aguçar esses sentimentos desenvolve o educando em todas as etapas de sua vida. Esse valor ainda é muito desconhecido pelos educandos, mas sabemos a importância da leitura literária na formação particular de cada indivíduo, porque desenvolve suas ideias, pensamentos, intensifica sua imaginação e capacita-os ao pensamento crítico e reflexivo e amplia o conhecimento de mundo.

A prática de leituras de obras literárias nas escolas precisa melhorar. Percebemos ao longo da formação acadêmica que pouco se tem feito em relação às leituras de textos completos, isso considerando todos gêneros dentro do ensino de Literatura, ou seja, não há um ambiente propício e agradável para as leituras, muitas vezes não se tem o cuidado nas escolhas dos livros, não há uma intervenção do professor no preparo e para o contato dos alunos com o texto literário. Os alunos, por causa disso, não conseguem interagir com os livros e, conseqüentemente, não se cria no educando um espírito de leitores críticos e efetivos. Desse modo, precisamos repensar as práticas de leitura na formação leitora de nossos alunos e professores, pois conscientizá-los do benefício dessa na formação do aluno é inegavelmente urgente. O professor torna-se agente extremamente imprescindível na construção do aluno leitor, sem esquecermos do instrumento livro didático cada dia mais utilizado no ambiente escolar.

O intuito da escola com as obras literárias a princípio não é formar poetas, escritores, autores ou até mesmo romancistas, mesmo sabendo que isso pode acontecer, porém o que se espera é que o educando tenha contato com essas obras literárias e consiga se expressar, criar e concretizar as suas ideias de maneira crítica e reflexiva, desenvolver suas habilidades intelectuais, emocionais e profissionais e que sejam de fato preparados para exercerem sua cidadania na sociedade.

Conforme Filipouski (2009), o ambiente para formação de leitores deve ser propício à leitura literária, a leitura exige um certo tempo, preparo do ambiente, o educando precisa perceber a relação da obra e realidade, a inter-relação autor-obra-leitor, devem interagir

construindo seus sentidos e, ao mesmo tempo, as possibilidades de alcançar as respostas para seus dilemas e perspectivas de uma vida melhor:

Formar leitores implica destinar tempo e criar ambientes favoráveis à leitura literária, em atividades que tenham finalidade social, que se consolidem através de leitura silenciosa individual, promovendo contato com textos variados nos quais os alunos possam encontrar respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas. Ler não se restringe à prática exaustiva de análise, quer de excertos, quer de obras completas, pois o prazer, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências passam pela subjetividade do leitor e resultam de projeções múltiplas em diferentes universos textuais. Nesse caso, o papel da escola é torná-lo mais apto a fruir o texto (FILIPOUSKI, 2009, p.23).

Saber da importância do texto literário e valorizar o ensino de Literatura na escola é saber dos objetivos que ela tem e, conforme a citação acima a leitura e “suas experiências passam pela subjetividade do leitor” e sendo assim a leitura literária desperta no educando curiosidade, emoções, indagações, inquietações, desperta no leitor a resistência em meio as injustiças denunciadas nas linhas da ficção, ressaltam as mazelas e sentimentos diversos do ser humano, sejam eles bons ou sádicos. Dessa forma, o diálogo leitor e texto na busca de sentido é fundamental para fruição da leitura, ou seja, o texto serve como fonte de reflexão e comunicação. A literatura é a expressão também da linguagem “A literatura se coloca no plano do simbólico e é, antes de mais nada, uma realização de linguagem [...] (MALARD, 1985, p. 11).

Quando se refere às práticas de leituras e suas diversidades, Chartier as apreendem aos bens simbólicos, ou seja, produzem e possuem usos e significados diferentes. Segundo o autor, ocorre a construção de sentidos a partir da leitura, haja vista que ela é um processo historicamente determinado, e se modifica em seu modo e modelo conforme os tempos, os lugares, as comunidades, e que os significados extraídos de um texto dependem por quais tipos de leitores é recebido (CHARTIER, 1991).

O autor contraria a ideia de definir o texto enquanto valor semântico, visto que as formas produzem sentido. Pode acontecer a inversão de significações na leitura, tal fator acontece no momento em que os dispositivos do objeto tipográfico proposto pela leitura se modificam. A leitura é caracterizada pelos espaços, hábitos e gestos, assim, por exemplo, uma história vai ser lida de várias maneiras e os dispositivos que a compõe vão se distinguir em detrimento da comunidade de leitores e das tradições específicas de leituras realizadas nos mais variados contextos.

Nessa perspectiva, Chartier (1991, p. 180) considera que “as clivagens culturais não estão forçosamente organizadas segundo uma grade única do recorte social, que supostamente comandaria tanto a presença desigual dos objetos como as diferenças nas condutas”. Logo, a

leitura não pode ser considerada somente um processo abstrato de inteligência, ela permite a relação com o outro, consigo e com o mundo, e é inscrição dentro de um espaço.

De acordo com Candido, o leitor é peça primordial na construção do sentido na leitura de uma obra literária, porque a Literatura é um conjunto de obras interligadas umas sobre as outras, tendo os leitores como parte da construção literária, porque o público faz parte do processo de sentidos e as obras só vivem quando “[...], estas a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito (CANDIDO, 2006, p. 84). Entretanto, o autor e sua obra precisam atuar sobre os leitores e, por isso, é a intervenção do professor nessas leituras, porque nem sempre será fácil a compreensão da obra.

A Literatura tem também a função de prática social quando a obra explicita convicções políticas e sociais do escritor que são intensificadas no texto literário pela linguagem, assim, o autor denuncia, luta, informa e não se conforma com injustiças e desigualdades.

De acordo com Malard (1985), a Literatura como prática social reflete a vida, por isso a realidade concreta é transposta para o simbólico por meio da linguagem. Esse simbólico também deve ter vestígio da realidade porque o mundo ficcional não pode ser desconhecido do leitor; mesmo que haja o “estranhamento”, algo deve ser palpável do real.

Quando falamos sobre a Literatura como prática social, quer do ponto de vista de quem a produz, quer na perspectiva de quem consome, ressaltou-se que a Literatura e a vida estão intimamente relacionadas. O texto literário possui os seus elementos extraídos da realidade e são trabalhados pelo escritor através da linguagem (MALARD, 1985, p. 16).

Quando nos deparamos com textos que são referentes à prática social, estamos diante de fatos extraídos da realidade, o escritor retrata por meio da linguagem acontecimentos muitas vezes reais ou próximos do leitor, evidenciando que, de certa forma, vida e Literatura estão intrinsecamente ligadas. Isso não significa usar a literatura somente como pretexto de palestras ou debates temáticos usando assuntos da literatura considerados relevantes para sociedade, apesar de significativa a leitura desses textos.

Conforme Freire (1989), a leitura deve nos levar para dentro do mundo e deve ser algo significativo para o leitor, ou seja, a leitura deve proporcionar um conhecimento de mundo. O autor entende a leitura num amplo espectro, refere como leitura as experiências vivenciadas por nós antes mesmo de conhecermos as letras, onde o mundo e suas coisas são lidos e interpretados como se fossem livros de vidas. Logo, incentivar os alunos para conhecerem esse mundo é imprescindível para o desenvolvimento do seu gosto literário e levá-los a conhecer a magia das

letras é oferecer um novo mundo. Essa junção de experiência de mundo e palavras é a finalidade de todo ensino de literatura, uma vez que releva a subjetividade máxima do leitor.

[...], a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...], este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p.13).

O sentido é um processo de construção e isso se faz lendo e interagindo com as obras, a leitura nos auxilia a viver e a vivermos harmoniosamente no mundo. Portanto, a importância da leitura (e aqui nos referimos a leitura literária na escola) está na sua ação formadora, pois ela emancipa o indivíduo, cria e desperta a criticidade, e assim representa uma forma que ajudará expandir também o vocabulário para um domínio maior da linguagem e capacitará o aluno-leitor na construção do conhecimento, proporcionando ao educando, por meio do texto literário, uma visão mais ampla de mundo e um conhecimento particular de si mesmo e do outro, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo.

Conforme Silva (2009) há um leque de razões por que se lê e com isso surge o papel da escola que é ajudar os educandos a desenvolverem o pensamento crítico, pois não é tarefa fácil despertar o senso crítico do indivíduo diante do vasto material literário, isto é, diante das temáticas feitas com propósitos específicos de ordens existenciais, filosóficas, estéticas, sociais, políticas e culturais.

Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma desenvolver um posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam por meio dos textos. As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas para que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos (SILVA, 2009, p.28-29).

Pelo fato de lermos para tudo e essa leitura por consequência despertar nosso senso crítico diante de um mundo cada dia mais complexo e exigente, e por não ser uma tarefa fácil, é viável que se pratique desde muito cedo. E mais uma vez requer que seja ensinada, incentivada e a figura do professor é essencial nesse papel.

As diversas formas de leituras estão por toda parte, porém, a escola deveria usar mais da sua ação formadora e influenciadora para incentivar com mais veemência o ensino literário, para que os alunos consigam interagir com os livros. Por isso, é necessário repensar a formação

leitora de nossos alunos e a importância das escolas em conscientizá-los sobre os benefícios das obras literárias na formação do aluno leitor, conforme aponta Cosson:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. [...] É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas (COSSON, 2018, p. 17).

A importância da experiência com o texto literário, segundo Cosson, é realmente no sentido de não apenas viver a nossa experiência, mas a do outro também e, por meio do texto, conhecer o mundo e o ser humano intensamente. Essa experiência materializada nos livros torna possível vivermos várias experiências de diversas formas dentro de um mundo imaginado para extrair reflexões, emoções e vivenciar uma nova forma de visão do outro. Sendo assim, a escola precisa entender esse lugar especial da literatura e apreciar de fato essa arte tão significativa na nossa vida.

Segundo Zilberman (2008), o incentivo aos livros e aos gêneros literários é muito importante, porque os mesmos desenvolvem o indivíduo no seu meio social, cultural e intelectual. Talvez, seja a consciência sobre a necessidade de valorizar a literatura e todas as formas de arte, essa que tem a perspectiva de nos elevarmos como seres humanos melhores é que esteja faltando no ambiente escolar. E conseqüentemente as lacunas deixadas por um ensino superficial é a causa de tal ensino não ser tão primordial nos currículos escolares.

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em que se lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências. [...] o social decorre dos efeitos desencadeados. O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica[...] aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela (ZILBERMAN, 2008, p.23-24).

O ensino de Literatura na escola vai além do educar, ela instiga a novas experiências, motiva o leitor a socializar suas experiências e conseqüentemente a tecer reflexões sobre elas, o texto coloca o leitor num constante diálogo e por isso faz com que o indivíduo crie um espírito crítico diante do lido e compartilha as mesmas oportunidade com outros leitores e, partilham questionamentos sobre assuntos relacionados com o meio onde vive, as obras literárias de diversos gêneros conseguem ampliar a visão de mundo do leitor mesmo ainda muito jovem, logo esse jovem leitor se preparar para um letramento mais profundo.

Enfim, o texto literário é importante para o aluno ainda em formação, e por não ser uma atividade “egocêntrica” todos, conforme a autora citada acima, são capazes de usufruir da literatura, porém nos referimos aqui aos alunos de Ensino Médio, pois nesse período o seu senso crítico está em desenvolvimento e, os textos têm uma função fundamental para esse desenvolvimento, pois o intelecto acaba se posicionando diante das leituras literárias e portanto é mais instigado, mas nas palavras de Zilberman precisa-se que o ensino de literatura incorra para outro caminho, ou seja, que se liberte de metodologias engessadas que não permitem aos alunos um desenvolvimento significativo diante da Literatura:

[...] adotar uma metodologia de ensino de literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer pela leitura de textos, ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de um posicionamento crítico perante o lido e perante o mundo que o lido traduz (ZILBERMAN, 2012, p.80).

Diante desse novo caminho sugerido pela autora acima, onde a fruição da leitura literária é fundamental para o gosto literário, traremos em nossa pesquisa um olhar especial para os livros didáticos com o intuito de compreender as escolhas dos textos e gêneros literários para o Ensino Médio, pois compreendemos hoje ser o livro didático o acervo desses textos.

Apesar de um ensino de literatura ideal nos pareça distante não podemos deixar de insistir na possibilidade referente a mudanças de concepção sobre a obra literária e o ensino. O envolvimento para melhorar o ensino de literatura na escola deve ser de todos, mas um agente essencial com certeza é o professor, porque quando se tem um professor diferenciado no ensino e inclusive quando esse professor é de literatura pode ser que esse professor consiga êxito nas aulas que cabem à literatura.

Nessa perspectiva, não há mais espaço para aquele professor de língua e literatura descomprometido, preocupado apenas com as suas horas de aulas, com a sua disciplina, à procura do exercício de ensinar muito mais por uma questão de sobrevivência ou *status* do que pelo desejo de ser um educador envolvido com o todo institucional (CAETANO, 2001, p. 14).

Para adentrarmos ao mundo literário precisa-se muito mais que decodificar (alfabetização) e compreensão (letramento) vejamos nas palavras de Zilberman o que precisa para que uma completude literária aconteça:

A admissão ao mundo da literatura depende e ultrapassa a alfabetização e o letramento. Depende da alfabetização, enquanto envolve o domínio das técnicas de leitura e de escrita, e do letramento, na medida em que as práticas de leitura e escrita estão presentes em cada etapa da experiência do sujeito [...]. Contudo, o letramento literário se efetiva quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos – a

narrativa e a poesia, entre outros – a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura (ZILBERMAN, 2012, p.130).

Conforme Zilberman precisa-se de uma junção dos dois, alfabetização e letramento, porque ambos são indissociáveis na interpretação e compreensão do texto, ou seja, um depende do outro para uma compreensão mais profunda do lido. Quando falamos em compreender uma obra literária por exemplo precisamos ter em mente a necessidade desde a base educacional de um letramento literário, pois assim as dificuldades em interpretar um texto ficcional tendem a desaparecer na leitura.

Cosson complementa o nosso pensamento sobre o letramento diante da leitura literária:

[...], a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (COSSON, 2018, p.35).

É inegável que o fato de ser alfabetizado não transforma uma pessoa em um leitor efetivo, as leituras precisam ser constantes e inseridas no cotidiano, resultando em possibilidades de interação social e conhecimento. Por isso, os educandos deveriam ter contato com os livros ainda na base escolar, ou seja, desde os anos iniciais, assim a familiarização com as obras literárias começaria cedo e, portanto, um crescimento significativo por meio da leitura. Dessa forma, a figura do professor pode ser vista de forma incentivadora nessa fase, pois o mesmo será responsável de apresentar aos alunos diversas leituras, inserir no cotidiano deles obras instigantes para novos conhecimentos ou novas interpretações.

3. PRESSUPOSTOS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA

3.1 O ensino de literatura: um breve olhar histórico

Segundo Fontes (1999), historicamente, o ensino de literatura no Brasil tem ligação estreita com o método *Ratio Studiorum*, fundado pelos jesuítas. Tal método tinha como intuito a uniformização do ensino dos discentes que estudavam nos colégios da Ordem Jesuítica, seja no país ou em qualquer outro lugar. Todavia, só podiam ser estudados os autores antigos, ficando à margem os modernos.

Não ocorria a diferença na época entre arte literária e ciência, e o seu ensino era baseado em uma prática fundamentada, ou seja, já existiam verdades solidificadas ao seu respeito. Nesse sentido, Barbosa (2010) comenta que o ensino conhecido hoje como literatura estava estreitamente ligado aos campos da Retórica e Poética, nas quais estavam incluídos os aspectos da oratória, estilo e erudição. Os textos estavam ligados a ampliação da habilidade do bem escrever.

No entanto, os alunos, não podiam ter contato de forma integral com os textos, dessa forma, foram introduzidos textos clássicos adaptados, sendo excluídas os conteúdos ou matérias que acreditavam ser inconvenientes a serem ensinada. Segundo Barbosa (2010, p. 53):

O método durou até a expulsão dos jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal, quando foram paralisadas as atividades de 17 colégios, alguns seminários e escolas elementares. A partir desta data tem início o período pombalino, que tenta, através de decreto, transformar a educação do Brasil em uma educação laica, através do alvará de 28 de junho de 1759. Ao mesmo tempo que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, Pombal, que acreditava que o estabelecimento da Monarquia portuguesa só ocorreria quando as Armas e as letras fossem associadas, fundou na cidade de Lisboa, para estudos das artes liberais e das ciências, a florente Universidade de Lisboa, conforme o *Compêndio histórico do estado da Universidade de Coimbra* (1972). É de 1759 a *Arte Poética* de Cândido Lusitano (Francisco José Freire), escrita com o objetivo de reformar os estudos da poesia. Note-se que o estudo da poesia implicava também a formação de poetas ou homens de letras, como se dizia à época, modo de se apropriar da “literatura”, que estava na base da concepção jesuítica.

Sabe-se que o curso de Letras é recente no país, por isso a escassez de materiais e legislação referente ao assunto sobre o ensino da literatura. Esse era um documento oficial elaborado no século XVI pelos jesuítas, ele direcionava a prática de ensino e a educação era modelada e organizada a partir dele.

Conforme Coutinho (1997) durante três séculos do Brasil Colonial, o ensino era baseado nas disciplinas da Gramática, Retórica e Poética, essas utilizadas para estudar a língua latina e língua portuguesa. O ensino era caracterizado pelas práticas tradicionais como: versões,

resoluções de exercícios quanto a linguagem e estilo, de forma a atingir o domínio das ferramentas clássicas quanto a expressão.

Pode-se dizer que era por meio das disciplinas supracitadas que ocorria o ensino da língua portuguesa e também da literatura, indo com essa mesma perspectiva até o fim do império. Vale ressaltar, que o conceito de literatura não estava definido como ocorre atualmente, porém os discursos gregos latinos, as cartas, a poesia, enquanto instrumentos clássicos estavam presentes no ensino das disciplinas da Retórica e Poética. Assim, compreende-se que a leitura dos clássicos estava direcionada para a aprendizagem do bem escrever, da erudição e também como forma de conhecer e direcionar as regras da boa conduta.

O ensino da literatura, a partir do modelo antes apresentado, teve sua permanência até meados do século XIX, ocorrendo nesse tempo a substituição da Retórica e da Poética pela disciplina História da Literatura. Vale destacar que até o momento de consolidação dessa disciplina, presente no currículo do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, fundado no ano de 1837, o conceito de literatura foi se construindo aos poucos até adquirir o perfil que tem hoje (FORMIGA; INÁCIO, 2013).

Para Souza (1999) a partir de alguns levantamentos e estudos realizados, o estudo da literatura teve sua consolidação a partir do Brasil Império, pois nessa época aconteceu a ida da família real para a colônia, e devido a isso, a transferência do Império português para a cidade do Rio de Janeiro. Tal fator impulsionou a vivência de um momento cultural para a população e se efetivou a presença das letras. Desse modo, o Colégio Pedro II, foi modelo de ensino no Brasil para as diversas escolas, e contribuiu de forma significativa no ensino da história de literatura, ainda mais no tempo de sua fundação, já que não existia o curso superior de Letras no país, situação que durou até os anos 30.

Zilberman (2005) ao comentar sobre o ensino de literatura portuguesa, destaca que esse foi iniciado nas universidades brasileiras a partir do século XX, precisamente nos anos 30, e que apesar das diversas modificações quanto aos paradigmas científicos, não ocorreu mudanças nas Faculdades de Letras ao se tratar dos estudos das literaturas vernáculas.

A visão apresentada pela autora, nos faz pensar no conteúdo do ensino de Literatura presente no currículo e desenvolvido pelo Colégio Pedro II, visto que ocorreu uma mudança no ensino da poética e da literatura, apresentada antes pelos jesuítas, pois o ensino seguiu uma visão mais historicista da literatura. Tal mudança, deve-se ao contexto histórico, político e social da época, haja vista que o Brasil busca a efetivação, ou seja, a construção de uma identidade nacional. Corroboram Formiga e Inácio (2013) ao citarem que, foi por determinada situação que o programa de estudo de literatura estava voltado para os escritores românticos,

pois eles demonstravam o desejo de classificar e organizar os fatos históricos, caracterizados pelo espírito científico do naturalismo e positivismo. Logo, o ensino da história literária estava voltado para o projeto nacionalista que se queria instaurar na época.

Nesse sentido, é possível perceber na atualidade, mesmo com a criação de documentos como os PCN e a BNCC que direcionam o ensino de literatura nas escolas e de sua importância para a formação do cidadão, ocorre ainda dentro do contexto escolar uma abordagem exclusiva da perspectiva historiográfica no que se refere ao texto literário, reduzindo o ensino e o acesso à literatura a trechos, de forma descontextualizada das suas condições de produção.

Ainda mais recentemente, a BNCC propõe a reestruturação do ensino médio a partir da ideia de dar ao estudante maior autonomia nas escolhas das disciplinas e da possibilidade de cursar um ensino técnico que o insere mais rapidamente no “mundo do trabalho”. Nessa última possibilidade todas as disciplinas tornam-se dispensáveis com exceção de Português e Matemática, ficando, assim, reduzido (ou nulo) o espaço para o ensino da literatura.

3.2 A literatura no ensino médio e algumas discussões documentais

Considerando a abordagem mais geral a respeito do ensino da literatura no nível médio, nesse tópico apresenta-se o contexto específico de nossa pesquisa por meio dos documentos oficiais como a BNCC, os PCNEM e a LDB específico a parte do Ensino Médio, onde discutimos a presença da literatura no Ensino Médio. Percebemos que os textos literários são explorados também de forma sistematizada, mas no último ano do Ensino Médio podemos afirmar que nos LD há uma repentina atenção ao ensino de literatura nesta sistematização. O fato é que nessa fase dos estudos os jovens estudantes são acometidos de muitas dúvidas, indagações e muitas expectativas. E nesse tópico fazemos algumas reflexões sobre o porquê ensinar literatura no Ensino Médio e alguns fatores importantes referentes ao ensino de Língua Portuguesa/Literatura. Enfaticamente, como já afirmamos, a escola é um espaço privilegiado para promover a leitura e especificamente a literária.

As discussões anteriores são fundamentais para termos uma visão geral da transformação do termo e como a literatura enquanto disciplina foi se inserindo no contexto escolar e, mais do que isso, evidenciar como, a depender da concepção que se tenha de literatura, as práticas no ensino podem se tornar elitistas e excludentes ou democráticas e inclusivas.

Historicamente, o Ensino Médio, no Brasil, só passa a fazer parte da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – LDB de 1996, que teoricamente tinha o

objetivo de oferecer uma educação igualitária. Antes disso, essa modalidade de ensino não era prioridade. Ele só ganha visibilidade quando há uma grande procura no número de matrícula.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

No Brasil, o Ensino Médio foi o que mais se expandiu, considerando como ponto de partida a década de 80. De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6%. É importante destacar, entretanto, que o índice de escolarização líquida neste nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, o que coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive da América Latina (BRASIL, 1999, p. 6).

As intervenções à nível federal, podemos destacar os seguintes documentos contribuidores dessa discussão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, de 2000, as orientações que complementam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+, de 2002, as Orientações Curriculares Nacionais – OCN, de 2006 e a mais atual a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento homologado pela Portaria nº 1.570 e publicada no D.O.U. de 21/12/2017, conforme exemplificado no (Quadro 1).

Quadro 1: Formas de intervenções do Estado

INTERVENÇÕES DO ESTADO NO ENSINO MÉDIO	Alterações na organização e no funcionamento legal do EM:
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inclusão do EM na Educação Básica, a partir de 1996, com promulgação da LDB; ✓ Reunificação, pelo MEC, em julho de 2004, do EM e do ensino profissionalizante, com o intuito de oferecer mais uma oportunidade ao jovem que não ingresse no ensino superior, no desejo de uma formação mais ampla, que contemple os eixos da ciência, da cultura e do trabalho.
	Implantação e ampliação do sistema de Avaliação sistemática:
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliação do sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o EM (1995); ✓ Criação do Exame Nacional do Ensino Médio ENEM (1997); ✓ Ampliação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD para o EM, com a criação, em (2003) do PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio.
	Publicação de documentos orientadores da ação docente:
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (1998); ✓ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999); ✓ Orientações Complementares aos PCNEM – PCN+ (2002); ✓ Orientações Curriculares Nacionais -OCN (2006); ✓ Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Fonte: Adaptada de Português no Ensino Médio formação de professores (2006, p.16).

Os dois primeiros documentos ao falar de literatura a tratam de forma agregada à disciplina de língua portuguesa, ou seja, a Literatura aparece de forma secundária, não tem o destaque que deveria, é colocada como forma de ilustração, introdutória para trabalhar disciplinas distintas. Já a OCN de 2006 é um documento que dá destaque à Literatura de forma que os outros documentos não haviam dado, pois nele os conhecimentos de Língua Portuguesa e os conhecimentos de Literatura são separados e por essa razão o ensino da Literatura é visto com ênfase na Orientações Curriculares Nacionais:

As orientações que seguem têm sua justificativa no fato de que os PNC do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidades que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p.49)

Desta forma, o destaque que deve ser dado ao ensino da literatura no ensino médio merece um enfoque particular, bem como foi vista no documento da OCN, pois ressalta sua importância na formação do indivíduo.

Quanto ao último documento, BNCC, a literatura continua colocada dentro do componente curricular de Língua Portuguesa que por sua vez está dentro da área da Linguagem. Mas, também é possível notar o progresso quanto a colocação do ensino da literatura, pois faz necessário vê-la de um modo diferente, e não apenas de forma secundária.

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re) colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2017, p. 491)

Com base nos documentos supracitados, percebemos que de quatro documentos oficiais apenas a BNCC recoloca o texto literário no centro do ensino tanto fundamental como médio, trata de forma particular o ensino da literatura, dando um destaque merecido. Enquanto, os outros tratam de forma secundária um ensino que é tão importante para a formação dos estudantes, pois traz uma nova visão de mundo.

Essas diretrizes estão no centro das discussões do novo Ensino Médio, porém apesar de relevantes para o ensino são irreais ainda para o sistema educacional que não proporciona meios possíveis e adequados para a realização de suas orientações e metas. No entanto, olhando suas orientações para a Literatura parecem perfeitas, mas a ênfase dada ao ensino técnico, como já apontamos, alija a literatura da formação básica do estudante.

Essa preocupação de preparar o jovem para o “mundo do trabalho” está presente na base das discussões do ensino e se torna refratária aos princípios mais voltados para a formação do sujeito que também está presente nesses discursos.

No que se refere aos PCNEM (2000):

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p.5).

Tal proposição aponta para um ensino voltado para o estímulo à capacidade interpretativa e ao desenvolvimento da leitura. Isso sugere um espaço que se abre à literatura não como momento de escolarização do texto, mas para sua fruição e para a exploração das potencialidades da linguagem. Nesse sentido, no que se refere especificamente às “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”:

Podemos, assim, falar em linguagens que se inter-relacionam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. Isso envolve a apropriação demonstrada pelo uso e pela compreensão de sistemas simbólicos sustentados sobre diferentes suportes e de seus instrumentos como instrumentos de organização cognitiva da realidade e de sua comunicação. Envolve ainda o reconhecimento de que as linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e de relações (regras) que são significativas: a prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade; [...]; as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens; [...]. (BRASIL, 2000, p. 19-20)

Essa percepção, contudo, esbarra na apropriação enfática da dimensão técnica do ensino de línguas e da ideia de que a escola deve preparar o aluno para o mercado, “mundo do trabalho e à prática social”, conforme o texto dos PCNs:

Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “*deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar. Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;

- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (BRASIL, 2000, p.10)

Assim, parece instaurada uma contradição que se perpetua nos materiais didáticos e nos discursos acerca do ensino de língua portuguesa e de literatura.

A revisão e renovação do Ensino Médio, propostas pela BNCC, insere a literatura como uma das “Competências gerais da Educação Básica”, no ponto 3: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 9) o que constitui um avanço. Entretanto, a estrutura que se propõe com a Reforma do Ensino Médio parece opor-se às referidas competências gerais.

Subjaz nos documentos norteadores do Ensino Médio um discurso que evidencia a supremacia do trabalho técnico envolvido com a formação do indivíduo no sentido do “fazer” do “como fazer”, no sentido de apropriação de técnicas pela aquisição de conhecimento técnicos. Conforme a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, a Educação precisa ser estruturada nos quatro eixos do ensino que são: aprender conhecer; aprender fazer; aprender viver e aprender a ser, esses reprisados pelos os PCNEM (2000). Parece que o eixo do “aprender fazer” evidencia-se em qualquer livro didático. No livro de língua portuguesa, em específico, compreende-se que os demais eixos e, em especial, o “aprender viver e aprender a ser” teriam espaço nos conteúdos de literatura, cujos temas tocam na dimensão humana dos conflitos, anseios, decepções, carências e fantasias que reportam à humana “necessidade de ficção”, conforme assevera Antonio Candido.

No momento em que a literatura passa a ser ensinada somente a partir de sua periodização e vista como apenas um complemento curricular da Língua portuguesa como de fato ela é, e ainda, quando o aluno tem acesso à literatura por meio da crítica e teoria literária e não pelas leituras dos textos, perde-se uma outra perspectiva de conhecimento da humanidade e da própria pessoa. Candido (2004) comenta que cabe a escola garantir a permanência desse direito.

As escolas, ao tratarem do ensino de literatura, ainda a veem como simples conteúdo que se agrega à disciplina de Língua Portuguesa, escolarizam o texto literário de maneira simplificada e superficial, deixando de lado o que vem sendo discutido quanto ao letramento literário, que propões uma escolarização mais efetiva do texto literário de maneira a fazê-lo cumprir sua função humanizadora, permitindo a fruição com todos os elementos que pressupõe: a compreensão, a apropriação do texto, a projeção do leitor sobre o que se lê e o desenvolvimento da capacidade de estabelecer comparações que o levem a compreender não

apenas aquele texto, mas questões íntimas, de modo particular, e humanas, de modo geral. Ou seja, nas palavras de Rildo Cosson:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2018, p.23).

Além disso, Cosson (2018) destaca que a experiência literária deve permitir ver a vida a partir da experiência do outro e também vivenciar essa experiência, logo “[...]” “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2018, p. 17).

A partir dos pressupostos apresentados, da maneira como era e como é tratado o ensino de literatura, precisamos discutir muitos outros aspectos, tanto em relação a mediação da leitura literária na escola, quanto ao que o ensino de literatura pode possibilitar ao indivíduo social e político.

De acordo com a OCN, a Literatura não se trata apenas de sobrecarregar alunos com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, muito menos usá-la como objeto para atender necessidades de outras áreas, a Literatura tem sua própria particularidade, mas infelizmente seu espaço é reduzido.

Neste trecho vale lembrar a obra *A literatura em perigo* de Todorov (2009) no qual faz uma colocação em que diz que o perigo não está na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou da criação poética, mas é a forma como a literatura chega até os jovens, desde a escola primária até a faculdade. É importante refletir de que forma a literatura chega aos estudantes, será que ela é um agente de conhecimento ou apenas está sendo passada para cumprir determinada carga horária?

É necessário ressaltar que Literatura não é apenas conhecer os clássicos literários, fazer as leituras ou os estilos de determinada época. É necessário formar o aluno como leitor, ou seja, é tornar o estudante uma pessoa letrada, ou seja, capaz não só de ler determinado texto, mas apropriar-se da literatura como linguagem, como forma de entender a sociedade e formar sua visão de mundo. De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais, “podemos pensar por letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.” (BRASIL. 2006, p.55).

Vale destacar que nos documentos citados é explicitada a importância que o texto literário já teve na evolução histórica, sendo considerado um bem cultural de determinado grupo. Corroboram Fortes e Oliveira (2015) ao afirmar que, o texto literário, por muito tempo, ocupou papel de destaque na história da humanidade, visto esse como instrumento de ensino do bem falar, do escrever e do poder de convencimento. Quanto ao ensino da literatura era privilégio da classe com poder aquisitivo maior, a educação não era oferecida para todos e estudar era privilégio da elite que conseguia pagar pelos estudos. Entretanto, conforme os autores, ao se assegurar o direito à educação para todos, ocorre um processo de inversão, isto é, a literatura é deixada à margem, e a classe marginalizada é inserida na escola, visto que o ensino estava alicerçado no ensino técnico produtivista. Nesse sentido, embora percebamos partes da proposta da BNCC como avanços em relação à literatura, verificamos que a contradição entre a técnica (“aprender fazer”) e o letramento (“aprender a ser”) permanece, uma vez que a parte mais divulgada da Reforma do Ensino Médio é a possibilidade da opção pelo ensino técnico.

No ano de 1971, na LDB5692, ao se referirem à área das linguagens, o ensino de literatura e língua apareciam de forma dicotomizada, logo, o trabalho com a produção textual, os conceitos gramaticais e Literatura era visto como áreas separadas. Conforme destaca Gonçalves:

No âmbito da Lei 5692, o ensino de literatura, no que seria hoje a Educação Básica, ficou restrito a uma porcentagem verdadeiramente insuficiente das aulas de Português ou de Comunicação e Expressão, e sua coerência passou a depender sobremaneira do roteiro oferecido pelo livro didático, adotado mais para mascarar as lacunas na formação do professor do que para suprir necessidades efetivas do componente curricular. (GONÇALVES, 2012, p.16).

Percebemos a necessidade de uma nova abordagem da literatura no âmbito das aulas de língua portuguesa e os PCNEM de 2000 retomam e ampliam a discussão. Conforme a publicação dos PCNEM de 2000, “a prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade [...] (BRASIL, 2000, p. 19), deve determinar as diretrizes para o ensino, sugerindo uma preocupação para além da formação para o trabalho, propondo assim um ensino mais significativo capaz de gerar no educando condições de continuar os estudos, pois teria adquirido a competência para a construção do seu próprio conhecimento, seria capaz de conhecer, inventar, se reinventar, aprender a lidar com as fases da vida. Os PCNEM incluem a parte literária no seu discurso, mesmo sem dar muita ênfase na importância dessa linguagem que consegue se atualizar em cada momento. Como já destacamos, a plurissignificação do texto literário confere a ele espaço

central, uma vez que é linguagem capaz de gerar novos conhecimentos e se comunicar com outras linguagens. Observamos o que: “Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam” (BRASIL, 2002, p. 23)

Apesar de ocorrer a discussão em torno e sobre a valorização do texto literário, a literatura ainda é exposta neste documento apenas no plano teórico, não há direcionamentos quanto às práticas efetivas na sala de aula, enquanto isso a OCN e a BNCC, já tomam novos rumos quando se trata do ensino de literatura. O trabalho com a literatura muitas vezes é limitado às questões gramaticais e ocorre de forma fragmentada, ou seja, para complementação de determinado conteúdo.

Vale ressaltar, ainda, que tal documento ao tratar das competências e habilidades faz apenas uma referência quanto ao texto literário. Esse diz que é preciso “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2000, p. 24).

Percebe-se ainda uma valorização voltada ao aspecto temporal em que a literatura é pensada como patrimônio cultural e deve ser transmitida de geração a geração. Contudo, o PCNEM faz críticas quanto ao ensino da literatura, pois muitas vezes está pautado numa visão historiográfica apenas, deve-se ter um olhar cauteloso nesse ponto, pois a maneira que o professor transmite este ensino ao aluno pode não satisfazer a necessidade da aprendizagem do aluno. O documento lança a proposta de agregar gramática, produção textual e literatura, com o intuito de realizar uma prática de ensino caracterizado pelo diálogo e pela comunicação. Entretanto, a afirmação não é aprofundada e não fica bem clara a proposta quanto ao ensino da literatura, o documento não enfatiza este ensino, sua colocação fica em segundo plano, como pode-se constatar abaixo:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais do ensino da língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se a área da leitura. (BRASIL, 2000, p. 18).

Não se percebe em nenhum momento a explanação sobre a questão reflexiva e humanizadora que o texto literário contém. Enquanto instrumento formador de indivíduos e leitores críticos, pois toma um direcionamento diferente, percebe-se uma maior valorização de questões gramaticais e por esse motivo o ensino da literatura fica desprivilegiada, quanto aos

textos literários, os documentos não apresentam caminhos de como deve ocorrer um trabalho efetivo com ele para que a ampliação do conhecimento seja significativa.

É preciso ainda observar que no PCNEM não fica claro o conceito de literatura, pois comenta que o conceito do texto literário é algo discutível. O que acontece é um processo reducionista ao que se trata do conceito de literatura, visto que não se coloca em pauta o potencial dialógico discutido em diversas teorias da linguagem que refletem sobre o termo literatura.

Não fica claro como deve ser conduzido o ensino significativo da literatura na escola. Quanto aos PCN, esse apresenta o livro didático como a ferramenta principal que deve ser conduzida pelo professor, sem levar em consideração a importância de uma pesquisa mais ampla em função de uma aula mais completa e produtiva. O que se percebe no documento, é que o livro didático é um material completo. Cita Brasil (2000, p. 18) que “[...] ao tratar dos gêneros literários, pode trazer a discussão de modelos explicativos, de análises críticas e de hipóteses de relações causais, do contexto das Ciências Humanas ou das Ciências Naturais, encontrados com facilidade no material didático”.

Os documentos explanados, deveriam apresentar ações com finalidade de sanar algumas deficiências do ensino, porém é notório que alguns ainda falham, principalmente quando se trata do termo Literatura, porém, sabe-se que o professor tem autonomia para planejar suas aulas por isso não pode simplesmente apoiar-se no livro didático, ele é apenas um suporte para auxiliá-lo quanto ao conteúdo. E ainda nos PCN+, encontramos contradições quanto ao objetivo do ensino de Literatura. Vejamos em Brasil (2000, p. 19):

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, (...) permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal(...). Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas.

A confusão ocorre devido ao fato de que em primeiro momento percebemos a valorização da questão histórica e em segundo a preocupação voltada para os estilos de época (maneira de ver e expressar o mundo, refletindo características próprias de uma época histórica). O que não fica evidente e claro é o objetivo principal do ensino de literatura que é a utilização e o trabalho com o texto literário e as suas nuances.

O ensino da literatura nas escolas ainda se encontra muito voltado para os aspectos históricos e para os estilos de época, como frisados nos documentos oficiais. As políticas

públicas do ensino da literatura precisam ser renovadas e terem outro olhar, principalmente voltado para o principal objeto de ensino desse componente curricular atrelada a Língua Portuguesa que é a essência literária, e renovar a visão que temos sobre esse ensino.

O conceito de literatura sofreu suas modificações com o passar dos tempos, porém a complexidade em sua definição continua a divergir entre muitos teóricos, apesar de algumas práticas tradicionais ainda prevalecerem, muito foi modificado, questionado e tomou rumos diferentes. A crítica literária abriu espaços para muitas abordagens do texto literário, ampliando o escopo de produções que passaram a ser objeto de suas pesquisas.

Dessa forma, entendemos que se amplia também as possibilidades de abordagens do texto literário em sala de aula, de maneira a se cumprirem alguns dos pressupostos dos próprios estudos mais recentes da crítica literária, como os empreendidos pelos Estudos Culturais, a saber: a abertura para a representação de múltiplas vozes e manifestações culturais, a incorporação de culturas que historicamente foram excluídas e silenciadas. Contudo, os pontos colocados nos levam a entender que o ensino da literatura ainda é limitado a simplificações, e muita das vezes constituído por um programa educacional direcionado ao que se exige em programas de vestibulares e concursos. Os livros são construídos sempre nos mesmos moldes: movimentos literários, partes de textos de obras, atribuídas de gramática, exercícios, questionários, interpretações textuais, com perguntas direcionadas, dentre outros.

Não excluimos a importância do livro didático como ferramenta pedagógica contribuinte nas aulas do professor, porém a sua constituição não contribui de forma significativa no letramento literário do aluno. Os conteúdos ainda são muito fragmentados, reduzidos muitas vezes a questões gramaticais. Precisa-se urgentemente uma discussão mais aprofundada e prática acerca do ensino de literatura no ensino médio, visto que o que existe ainda possa se reduzir a nada. Neste caso, as políticas públicas para o ensino de literatura precisam sofrer revisões a ponto de ir além de componente curricular do ensino de português, dá autonomia como disciplina em seu lugar de importância.

3.3 A formação do leitor e o perfil do professor

Duas instituições importantes para o processo de formação do leitor são a família e a escola, ambas constituem poder de inibir ou fomentar a prática de leitura no jovem leitor. Partimos do princípio que são as principais fontes capazes de influenciar positivamente na construção desse hábito, logo é preciso enfatizar que quando ambas instituições não conseguem estimular, motivar e criar o interesse pelos livros, esse processo de formação leitora se complica

quando a criança vai crescendo, por isso o incentivo deve começar desde cedo. Uma das formas de promover a leitura consiste na convivência com os livros, tornando o ato de ler cotidiano.

Segundo Caetano (2001) a família como um meio de socialização da criança deve manter um ambiente de bons exemplos para se desenvolver em todos os aspectos, inclusive como leitores potenciais, isto é, uma família que gosta de ler e incentiva a leitura usa o modelo a ser seguido, como explica a psicologia geral a criança assimila pela observação, bons ou maus exemplos são reproduzidos pela criança:

[...], portanto, que se inicialmente, a criança não encontrar no meio em que vive e nas relações que ela trava (seu lar: microssistema social) modelos ou exemplos de leitura, não poderá perceber e assimilar o valor e a função social do ato de ler, tampouco tornar-se-á um leitor em potencial [...] (CAETANO, 2001, p. 99).

O autor sugere que pode ser a falta de exemplos em alguns lares que gera a crise sociocultural referente à leitura. Contudo, sabe-se que em muitos lares a família não consegue ser o exemplo por diversas razões, pais analfabetos, falta de acesso aos livros por dificuldades financeiras, falta de interesse pela leitura.

Dessa forma, a prática de leitura não deve depender somente da família, pois vários fatores sociais, econômicos e culturais fazem parte desse processo. Muito se fala de uma crise de leitura, ou seja, o brasileiro não lê muito e os jovens não se interessam pela literatura, então nos perguntamos: e quando a família não consegue ser esse exemplo de leitura?

A escola pela sua ação formadora, pela sua influência sobre o educando poderia explorar mais a autonomia que tem na construção de conhecimento do aluno, por ser ela o ambiente, depois da família, onde o indivíduo passa a grande parte do seu tempo. Conforme Nelly Novaes Coelho, (2000) a escola é um lugar apto para expandir o ensino de Literatura que na concepção da autora deve ser central na formação do indivíduo, vejamos:

[...], a escola é, hoje um *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente [...] (COELHO, 2000, p. 16).

Diante de tantos benefícios reiteramos a importância do ensino de Literatura nas escolas por considerarmos primordial, portanto, o incentivo é para que esse processo de formação seja estimulado pela escola e, não negligenciado por ela. Assim sendo, a tarefa da escola é ser “fomentadora e não inibidora” da formação literária do aluno, segundo Caetano (2001).

Daí decorre o fato que muitas vezes a escola tem falhado na formação do leitor no sentido de manter metodologias e conceitos engessados na prática da leitura, ou seja, não se cria um ambiente propício à compreensão e significados das leituras:

Contudo, a prática escolar, não poucas vezes, tem falhado em seu trabalho quanto à significação do “aprender a ler” (fase de alfabetização) e do “ler para aprender” (fase subsequentes) na área de formação e preparo de leitores críticos, isto é, capazes de constatação, reflexão e transformação de significados (CAETANO, 2001, p. 101).

Entendemos, que as práticas de leituras mecânicas, sem significação para o leitor dificultam a compreensão dos textos e por consequência atrapalham o desenvolvimento da criticidade do aluno. Logo esses tipos de leituras não formam leitores aptos a ressignificar outras leituras, ou seja, não realizam outras interpretações, pois os mesmos são condicionados as posições únicas de interpretação dos professores, isto porque não são estimulados à pratica de leituras mais profundas e complexas onde se instiguem outros significados.

Nesse sentido, a figura do professor e o seu papel no espaço escolar, segundo Ezequiel Theodoro da Silva (2009), apesar de não ser valorizada e de colocarem muitas expectativas que recaem sobre ele, são essenciais para proporcionar boas experiências de leitura aos alunos:

O que estou querendo revelar aqui é que a pessoa do professor constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com os livros e outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar ao alunos testemunhos vivos de leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar programas que venham a transformar, para melhor, as atuais práticas voltadas ao ensino da leitura [...] (SILVA, 2009, p. 58).

Portanto, o professor precisa se atualizar, precisa de tempo para suas leituras, precisa ser modelo nesse processo de formação do leitor, ou seja, sem ser leitor é quase impossível contribuir na formação de seus alunos, por isso torna-se essencial transpor alguns obstáculos colocados diante deles (os professores) para alcançarem melhores resultados no ensino. No entanto, esses condicionantes negativos, segundo Silva (2009), como a formação do professor; atualização; falta de dinheiro para aquisição de livros; falta de tempo para leituras e o prazer de ler, são fatores que o professor precisa superar, mas sozinho isso é quase impossível.

Desse modo, sem superar todos esses obstáculos que não estar somente no alcance do professor, é fundamental uma ação em conjunta para a formação de leitores na escola, porque, sem o empenho de todos que estão envolvidos na Educação não se consegue construir uma base sólida para os seus alunos, e portanto, falham em seus papéis de promover as leituras com intuito de formar leitores maduros aptos ao conhecimento e visão maior de mundo.

Diante de tantos desafios precisamos rever e pensar em um novo perfil para o professor em específico o de Língua Portuguesa, pois, é o que ensina a Literatura, porque com as mudanças no nosso meio social e educacional se faz necessário um perfil inovador de professor, as mudanças exigem esse despertar de consciência, características diferenciadas para esse profissional que precisa acompanhar as transformações da sociedade.

Por educador, entende-se aquele profissional que informa e forma seu aluno através do seu conteúdo programático e de estratégias de ensino selecionados: prepara o educando para o desafio, a elaboração crítica, a atitude criativa, o repensar o mundo além das quatro paredes da sala de aula, produzir novos conhecimentos (CAETANO, 2001, p.16).

Conforme Caetano (2001) esse perfil inovador deve ser diferente do professor tradicional, onde o saber é transmitido somente com o intuito de repassar o conteúdo, sem a preocupação de que a construção do saber seja realmente o que importa, logo não é diferente para o professor de Literatura que mais do que ninguém tem um papel essencial de ser o incentivador de leituras e contribuinte na formação do jovem leitor:

Nessa perspectiva, não há mais espaço para aquele professor de língua e literatura descomprometido, preocupado apenas com as suas horas de aulas, com a sua disciplina, à procura do exercício de ensinar muito mais por uma questão de sobrevivência ou *status* do que pelo desejo de ser um educador envolvido com o todo institucional (CAETANO, 2001, p. 14).

Segundo Caetano (2001) esse professor diferenciado deve possuir características complementares ao conhecimento capazes de obter resultados significativos atinentes ao ensino e aprendizagem do educando. Algumas características: flexibilidade, criatividade, inovação, motivação, humanidade (boa relação professor-aluno aprendendo e ensinando com seus alunos), entusiasmo (contagia seu aluno pelo exemplo mostrando que gosta do que faz). Esse professor deve, ainda, ter consciência de seu estado de inacabado.

Segundo Freire “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p.29). Essa forma de pensar com seres inacabados serve para ambos professores e alunos, pois todos nós estamos nesse processo de aprimoramento.

Dessa forma, é possível entender que o conhecimento é uma busca constante que estamos sempre aprendendo e aprendendo com alguém.

O perfil ideal de um professor de língua e literatura deverá integrar essas três capacidades: ser um educador, ser um crítico das relações socioculturais da sociedade e ser um pesquisador, pois se um profissional da área não as possuir na dose adequada, poderá sentir-se desmotivado ou a vir a desatualizar-se (CAETANO, 2001, p.19).

O professor diferenciado precisa ter uma postura que leve seus alunos à construção do conhecimento, por isso um conjunto de características deverá fazer parte desse perfil ideal, utópico talvez, mas um ensino mais comprometido com o a Literatura exige-se tais virtudes. O educador, o crítico e o pesquisador constituem faces desse professor capaz de motivar, estimular, formar e promover o ato de ler do jovem leitor.

Diante de tanta responsabilidade do professor para o sucesso nos estudos literários, percebemos de fato que são urgentes mudanças necessárias na postura educacional do professor de Língua/Literatura, mesmo sabendo que nessa luta solitária torna-se quase impossível superar as diversidades do cotidiano escolar. Mas “[...], o perfil do educador de língua e literatura é uma utopia, e a busca de concretização dessa utopia é o objetivo de vida de todos nós” (CAETANO, 2001, p.21), que se efetiva na perspectiva da coletividade que deve animar o contexto escolar e na valorização das expressões artísticas que cada vez mais estão relegadas ao segundo plano por uma visão utilitarista da educação. Assim, os limites da atuação do professor podem ser diminuídos pela busca de um ensino que não se conforma com o engessamento tradicional das disciplinas escolares, em especial da literatura.

4. OLHANDO O LIVRO DIDÁTICO: ABORDAGENS E COMPETÊNCIAS

4.1 O livro de Português e sua estrutura

Os livros da nossa análise são do Ensino Médio de Língua Portuguesa com o título: *Português Contemporâneo Diálogos, Reflexão e Uso* (Figura 1). Autores William Cereja; Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. Fazem parte do triênio aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático da editora Saraiva (PNLD 2018, 2019 e 2020). É a mesma coleção usada em todas as Escolas Públicas Estaduais do Município de Humaitá-AM.



Figura 1: Livros objetos de análises.

Os três compêndios dos alunos foram disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC), mas tivemos acesso aos manuais dos docentes por meio de uma pesquisadora do programa de mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) campus Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA).

Os quadros de catalogação que são os conteúdos feitos da parte referente à Literatura, estão em (APÊNDICE). No entanto, foram confeccionados alguns gráficos com o objetivo de inserir informações pertinentes a pesquisa. As descrições gerais sobre todas as atividades de Literatura e, inclusive os textos utilizados na parte “Por dentro do Enem e Vestibular” propostos nos Livros Didáticos (LD) da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, fazem parte da análise descritiva.

Cada livro contém quatro unidades – Volume 1: Rumores da Língua e da Literatura; Engenho e Arte; Palavras em Movimento; Palavra e Razão; Volume 2: Eu e o Mundo; O tempo de cada um; em busca da verdade; Palavra e Música; Volume 3: Ruptura e Construção; Palavra e Persuasão; Hora e vez da linguagem; Caminhos, cujos capítulos se iniciam com a Literatura

e uma imagem que ilustra cada momento literário, uma pintura, uma escultura ou mesmo um quadro da época estudada. Na sequência, apresentam os conteúdos de Língua e Linguagem e produção de texto. As unidades com os temas buscam atingir todos os assuntos que serão estudados em Literatura, Língua e Linguagem. Por exemplo: em “Rumores da Língua e Literatura” todas as imagens de cada unidade e capítulos se referem ao período literário e buscam situar o aluno na época ou momento histórico/estético que estudará e, no final de cada unidade, há exercícios para treinar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. Os livros também apresentam um segmento intitulado “Projeto” que sugere projetos a serem desenvolvidos ao final de cada unidade.

Tal sequência obedece a uma coerência que busca articular os diferentes conteúdos (língua e literatura) e habilidades (leitura e compreensão, estudos linguísticos e produção textual), sempre culminando com um projeto que aciona as habilidades desenvolvidas na unidade.

Na sequência dos assuntos, há a retomada de trechos ou gêneros literários também na parte de linguística e de estudos gramaticais. O objetivo dessa presença do texto literário em vários pontos do livro parece ser ampliar a visão referente ao tema da unidade estudada de Literatura, assim esses textos acabam sendo também pretexto para a aplicação de exercícios referente à Língua Portuguesa (LP). Olhando assim, as possibilidades de abordagens são pertinentes ao Ensino e aprendizagem, mas pode ficar prejudicada, se o texto fica isolado apenas como suporte gramatical, uma vez que sua potencialidade expressiva é pouco explorada no tópico específico da literatura. Logo, a esperada articulação entre as áreas não acontece, tampouco sua potencialidade para o desenvolvimento da compreensão, interpretação e produção de textos.

Os três volumes não se diferenciam na questão de organização. No entanto, pequenas diferenças são percebidas na terceira 3ª série do Ensino Médio: os fragmentos de textos literários e/ou capítulos dos romances são mais extensos e há um simulado para o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM). Nos livros, percebemos já algumas mudanças conforme “As orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros curriculares Nacionais” (PCN+), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos oficiais da Educação. As diretrizes da BNCC (2017) para o Ensino Médio referente à conteúdos e objetivos são as mesmas do nível fundamental: consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos dos estudantes e prepará-los para a realização de seus planos futuros. No Ensino Médio as habilidades são intensificadas vejamos:

No Ensino Médio, o foco da área de **Linguagens e suas Tecnologias** está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2017, p. 470 grifos do documento).

Nas descrições das atividades de cada livro, percebem-se a interdisciplinaridade inserida no LD de cada série como: Entre Saberes onde, são sugeridos diálogos entre as ciências – História – filosofia – Artes e literatura; Conexões que apresenta diálogos entre textos de épocas diferentes e distantes, ou correlacionam fatos, características, semelhanças etc.; Entre textos que continuam os diálogos, ou respondem aos questionamentos do texto em foco, ou seja, apresentando-o em sua dimensão intertextual.

No que se refere diretamente ao ensino da literatura, observamos na estrutura dos livros estudados os seguintes segmentos: Foco na imagem; Foco no texto; Fique conectado; Entre Saberes; Entre textos; Conexões; Por dentro do Enem e vestibular e, em todas as unidades Projeto. Como já pontuamos, os projetos são voltados para complementar os assuntos, por isso envolvem a formação do jovem como leitor, cidadão consciente, crítico, político, como ingressantes na área de trabalho e Consumo, vivendo a pluralidade cultura, social e ideológico.

Portanto, em um subtópico ainda dessa seção é discutida a correlação dos temas transversais da Educação nas áreas de conhecimento específico na LP relacionados com os textos de Literatura.

Como nosso foco é o texto, ou enfaticamente a seleção dos textos literários para o ensino de literatura no livro didático de língua portuguesa, feita a necessária síntese descritiva de cada volume, passaremos a expor dados específicos referentes à presença desses textos no livro. Considerando a similaridade dos três livros que compõem a coleção tomada como *corpus* da pesquisa, nos deteremos no primeiro, porque os outros dois seguem a mesma organização.

4.2 A descrição dos textos literários e as abordagens proposta pelo LD de LP/Literatura

Na parte descritiva, foi feito um levantamento dos textos literários presentes no livro didático, classificando-os por gêneros literários. No entanto, delimitamos essa parte da seleção no sentido de especificar apenas os gêneros literários conhecidos como tradicionais ou clássicos, ou seja, nossa atenção é voltada aos gêneros que mais aparecem no LD como o Lírico (poemas, sonetos); Épico ou narrativa (romances, contos, cartas, fábulas, Epopeia, crônicas e novelas) e o dramático: (Auto, peças, comédias, tragédias). Aqui cabe uma explanação teórica pertinente para definição do termo gênero, pois se discute muito quais textos são considerados

literários e os que não se enquadram, conforme as muitas definições que surgiram ao longo do tempo.

Segundo Yves Stalloni:

A palavra “gênero” não está reservada unicamente ao domínio estético nem, muitos menos, ao da literatura. Trata-se de um termo do léxico que remete, de maneira geral, à ideia de origem, tal como testemunha o equivalente latim do qual deriva, *genus, generis*. Nesse sentido, segundo o qual designa aproximadamente “raça” ou “tronco”, é que a designa a palavra foi empregada até a Renascença. (STALLONI, 2007, p. 11)

Para o autor, a definição do termo gênero no sentido de “tronco” e “raça” categoriza um grupo de textos específicos, dessa forma é remetido à significação de suas origens, o mesmo autor usa de maneira enfática o raciocínio de Aristóteles em relação as categorias de cada gênero literário. Seguindo o pensamento de Stalloni a gramática usa de forma particular a palavra gênero quando se utiliza do termo para caracterizar e distinguir masculino e feminino: “Dois campos do saber recuperaram essas definições a fim de designar classificações [...], e a literatura e a arte, que recorrem a esse termo para classificar as classes, assuntos ou modos de criação [...] (STALLONI, 2007, p. 12)

Segue Stalloni (2007) com a definição do Gênero, pois, Aristóteles definiu os gêneros nessa relação de agrupar, categorizar, classificar por meio das características em comum dos objetos: Definição do Dicionário filosófico de *Lalande*: “Diz-se de dois objetos que pertencem ao mesmo gênero quando têm em comum algumas características importantes” (vocabulário crítico e técnico verbete “Gênero”, Paris, PUF, 1985. STALLONI, 2007, p.12).

Nesse sentido, o autor, para evitar a redundância que o termo implica no que se refere à liberdade do escritor e do leitor que agrupam os textos em categorias, limita sua definição aos aspectos relativos às formas, ou seja, aos aspectos estruturais (STALLONI, 2007), que também nos guiam na presente investigação dos gêneros literários que figuram no LD de LP do Ensino Médio. Assim, nos deparamos com vários gêneros literários reconhecidos pela crítica literária, porém alguns gêneros modernizados são questionados por alguns estudiosos pela sua forma, conteúdo e estrutura.

Começamos pela organização do volume do 1º ano do Ensino Médio é composto de 04 unidades, sendo 03 capítulos para cada unidade, divide-se: Primeira unidade – Rumores da Língua e da Literatura; segunda unidade – Engenho e Arte; terceira unidade – Palavras em Movimento; quarta unidade – Palavra e Razão. Cada capítulo começa pela Literatura.

Capítulos da Primeira Unidade:

- I Literatura – O que é Literatura? (Marisa Lajolo e Antonio Candido);

- II Literatura na Baixa Idade Média: O Trovadorismo (João Garcia de Guilhade, Pero Meogo e D. Pedro Conde de Portugal)
- III Literatura na Baixa Idade Média: O teatro Vicentino (Gil Vicente).

Capítulos da Segunda Unidade:

- I – Classicismo;
- II – O Classicismo em Portugal (Camões);
- III – Literatura de Informação (Pero Vaz de Caminha).

Capítulos da terceira Unidade:

- I Barroco;
- II O Barroco no Brasil (I): (Gregório de Matos);
- III O Barroco no Brasil (II): (Pe. Antônio Vieira).

Capítulos da quarta Unidade:

- I Arcadismo;
- II O Arcadismo no Brasil (I): Cláudio Manoel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga;
- III O Arcadismo no Brasil (II): Basílio da Gama.

Para melhor esclarecimento dessa parte descritiva foram elaborados gráficos que representam o percentual do total de cada gênero identificado em cada volume, conforme mostra a (Figura 2). Os levantamentos completos constam em anexo.

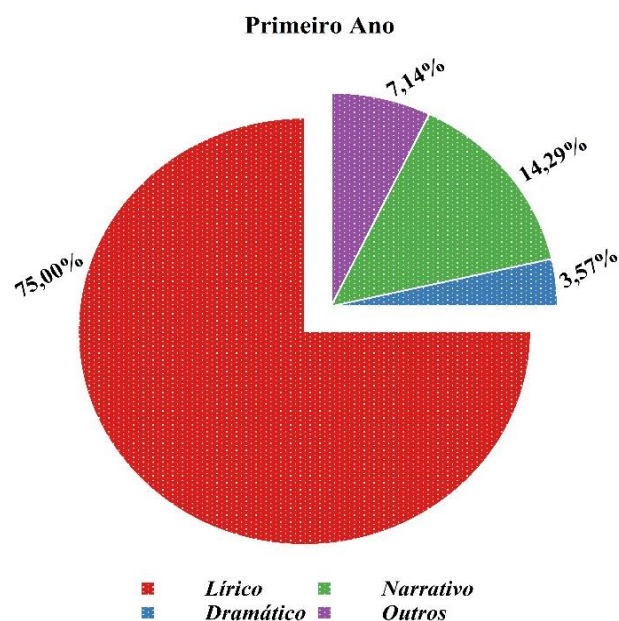


Figura 2: Percentual de gêneros no primeiro ano do Ensino Médio.

Observamos que predominam, no primeiro ano, os textos líricos, o que se justifica pelo conteúdo programático desta série que prevê uma introdução à Teoria da Literatura e o início do estudo sistematizado das Escolas Literárias. Nesse sentido, a considerar a periodização literária, o texto em verso predomina nos períodos estudados.

O segundo volume do Ensino Médio divide-se: Primeira unidade – Eu e o Mundo; segunda unidade – O tempo de cada um; terceira unidade – Em busca da Verdade; quarta unidade – Palavra e música.

Cada capítulo, como exposto anteriormente, começa pela Literatura e estão distribuídos ao longo do volume desta maneira:

Primeira Unidade:

- I Romantismo;
- II O romantismo no Brasil (I) (A poesia de Gonçalves Dias e de Álvares de Azevedo);
- III O Romantismo no Brasil (II) (A poesia de Castro Alves).

Segunda Unidade:

- I A prosa romântica no Brasil (I) – O romance indianista e o romance regional (José de Alencar, visconde de Taunay);
- II O romance urbano (Manuel Antônio de Almeida, José de Alencar);
- III A prosa romântica no Brasil (II) – A prosa Gótica (Álvares de Azevedo).

Terceira Unidade:

- I Realismo, Naturalismo e Parnasianismo;
- II O Realismo e o Naturalismo no Brasil (Machado de Assis e Aluísio Azevedo e, na parte entre texto aparece o trecho de “A audácia dessa mulher” de Ana Maria Machado);
- III Parnasianismo – O Parnasianismo no Brasil (Olavo Bilac).

Quarta Unidade:

- I Simbolismo;
- Simbolismo no Brasil (Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens);
- III Panorama da Literatura Portuguesa no século XIX (Eça de Queirós).

Os gêneros literários que foram identificados no segundo volume estão representados na (Figura 3), como forma de esclarecer melhor a representatividade de cada gênero literário contido nesse volume.

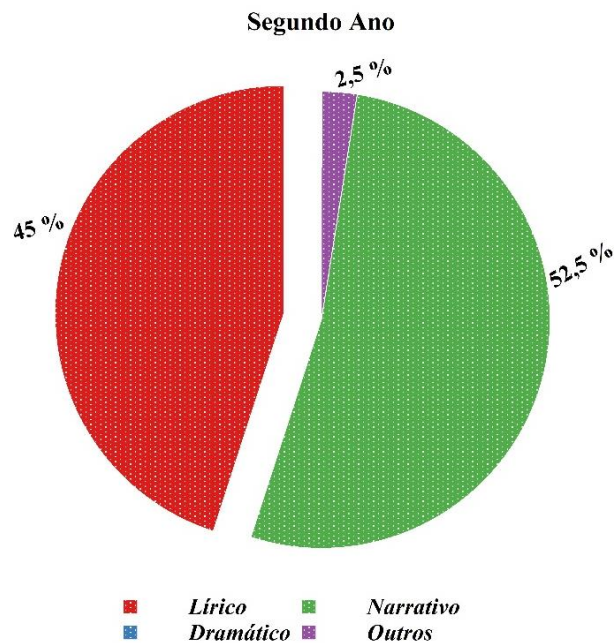


Figura 3: Percentual de gêneros no segundo ano do ensino médio.

O Romantismo surge no cenário das artes em geral como a grande revolução, uma vez que propõe a abolição dos gêneros clássicos e dos princípios imitativos da arte em detrimento da liberdade de expressão. Desse modo, representa o surgimento (ou transformação, como preferem alguns teóricos) dos gêneros literários, como o romance. É o momento da ascensão da prosa literária.

Desse modo, considerando o respectivo conteúdo programático para a série, parece-nos coerente que os gêneros presentes nesse volume do livro de LP equilibrem-se entre a poesia (gênero lírico) e o narrativo em prosa.

O terceiro volume divide-se em: Primeira unidade – Ruptura e Construção; segunda unidade – Palavra e Persuasão; terceira unidade – Hora e vez da Linguagem; quarta unidade – Caminhos.

Capítulos da Primeira Unidade:

- I O pré-Modernismo (Augusto dos Anjos e Lima Barreto);
- II O Modernismo;
- III A geração de 22 (Oswald de Andrade, Mario de Andrade e Manuel Bandeira).

Capítulos da Segunda Unidade:

- I A geração de 30 (Graciliano Ramos e Rachel de Queiroz apesar de não aparecer sua obra *foco no texto*, a autora é lembrada);
- II A geração de 30 (José Lins Rego, Jorge Amado e Érico Veríssimo);

- III A geração de 30 (Carlos Drummond de Andrade).

Capítulos da terceira Unidade:

- I A poesia de 30 (Cecília Meireles e Vinícius de Moraes);
- II A geração de 45 (João Cabral de Melo Neto);
- III A geração de 45 (Clarice Lispector e Guimarães Rosa).

Capítulos da quarta Unidade:

- I A Literatura Brasileira Contemporânea (Ferreira Gullar, Milton Hatoum);
- II Panorama da Literatura Portuguesa no século XX (Fernando Pessoa e José Saramago);
- III Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e Literatura Negro-Brasileira (Viriato da Cruz, Craveirinha, Adão Ventura e Márcio Barbosa).

No último volume analisado, que se refere ao terceiro ano do Ensino Médio, foram identificados os percentuais dos gêneros literários, assim como foi feito nos demais volumes, ficando representado conforme a (Figura 4).

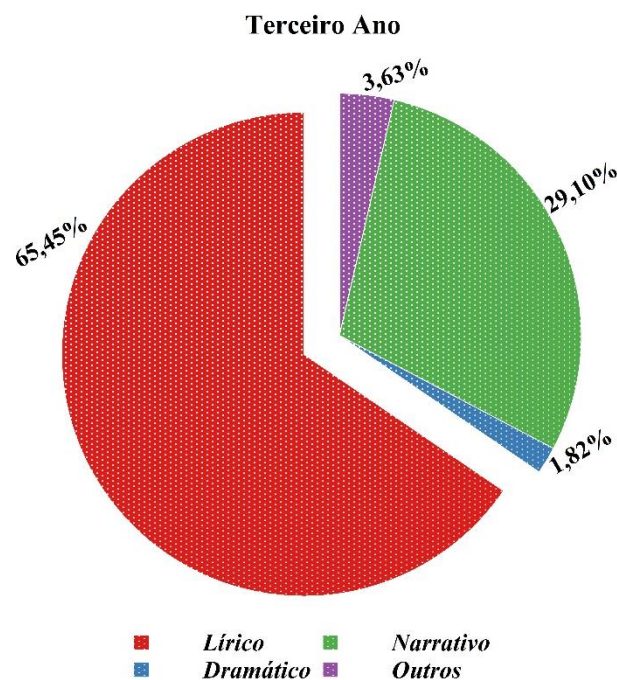


Figura 4: Percentual de gêneros no terceiro ano do ensino médio.

Observamos que se mantém o esperado na correlação entre as escolas literárias e o tipo de texto selecionado para o ensino da literatura, havendo leve predominância da poesia, uma vez que a grande revolução formal no Modernismo se faz sentir inicialmente nesta forma de expressão, permitindo que o cotidiano tome de assalto a linguagem literária que é invadida por termos coloquiais e “todos os barbarismos”, como destaca Manuel Bandeira no poema Ode ao

Burguês. Assim, percebemos que é justamente o terceiro ano, o último do ensino básico, que se aproxima temporalmente do aluno. A linguagem e a ideologia desse período talvez tenham mais significado para o jovem (quicá) leitor.

Os três volumes da coleção trazem exercícios preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que não se repetem nos capítulos da seção de Literatura, por isso fizemos uma contagem separada desses textos. Segundo os autores dos LD, pelo fato do assunto ter sido trabalhado na seção anterior, conforme o movimento literário, bastaria uma leitura mais atenta para responder as perguntas do ENEM ou vestibular.

O próximo gráfico (Figura 5), corresponde à totalização dos textos literários que aparecem nas questões dos três livros, e permite-nos perceber que a prosa tem leve predominância sobre a poesia. Contudo, tais atividades propostas para o texto literário não são voltadas em específico para a interpretação do mesmo, mas para aspectos técnicos referentes aos movimentos literários estudados. Podemos afirmar que estão voltadas, portanto, para os aspectos mais “escolares” da literatura, excluindo o texto literário de sua centralidade.

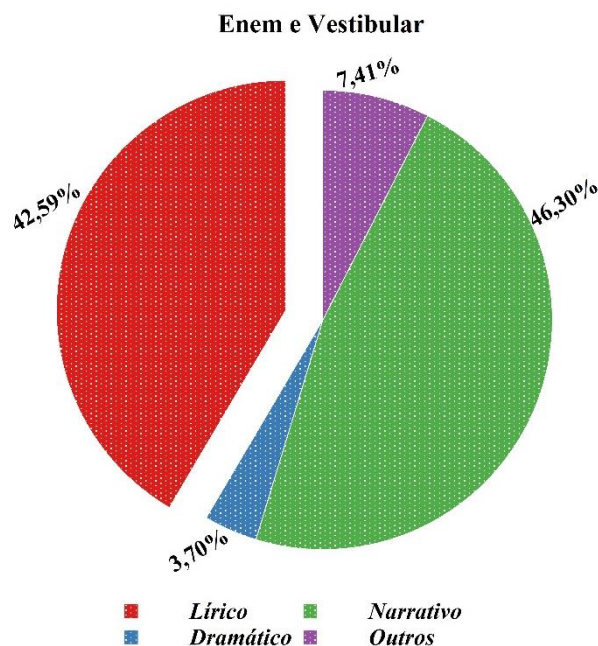


Figura 5: Percentual de gêneros no Enem e Vestibular.

Com esta descrição da forma como os livros propõem a sequência do trabalho com a literatura (e língua portuguesa), podemos verificar que o texto literário em diferentes gêneros está presente no LD e que o trabalho a partir dele não se limita à enumeração de características das escolas literárias e tampouco de dados históricos. Contudo, examinaremos alguns textos e atividades propostas, no próximo capítulo, para identificarmos quais são os limites que ainda

se impõem no ensino na literatura e como (ou se) eles podem ser superados nas possibilidades que o próprio discurso constituído pelo LD abre como formas de resistência para o ensino da literatura no sentido humanizador.

5. DISCURSIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO: REFERENTE A SELEÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Nesta quarta seção, temos como foco a análise do LD de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Para tanto, recortamos textos literários, fragmentos dos textos explicativos de cada estilo de época e os segmentos propostos pelo livro sugeridos para complementar o ensino de literatura.

Conforme o método Análise de discurso AD de Orlandi (2015) o analista precisa ir e vir na teoria para traçar a parte analítica e, portanto, as seleções dos textos literários e os recortes dos contextos para a análise já é uma etapa do método, ou seja, a escolha dos textos se faz a partir de um olhar cuidadoso de todos os livros que compõem o *corpus* de nossa análise. Desse modo, a descrição da estrutura dos livros corresponde à superfície do discurso sobre o ensino de língua portuguesa em geral e de literatura em específico. A parte mais aprofundada corresponde às análises do conteúdo literário e suas atividades propostos pelos LD/LP que são selecionados.

Como dito na parte descritiva, os volumes da coleção não diferem na sua organização e estrutura: todos os capítulos começam com o assunto de Literatura, alguns iniciam sua abordagem com imagens de obras de artes como as pinturas e/ou esculturas e logo a seguir propõem exercícios interpretativos que são feitos conforme a obra dada. Isso aponta para a possibilidade de leituras intersemióticas e ampliação da cultura do estudante. Portanto, o estudante e o professor devem ir além da enumeração de características de época e da abordagem conteudista que limita o material didático.

Percebemos ainda a dicotomia do ensino de língua e do ensino de literatura. Contudo, os LD apresentam a literatura distribuída em todo o livro, sugerindo certa consciência do que destaca Leite (2000), ao afirmar que:

Nos últimos vinte anos, com o aprofundamento dos estudos da linguística e de teoria da literária, tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa (LEITE, 2000, p. 18).

Assim, percebemos que evidenciar a literatura significa expor ao máximo as potencialidades expressivas da língua portuguesa e revela a compreensão profunda de sua estrutura e funcionamento. Entretanto, os conteúdos de Literatura, no livro didático, continuam separados do ensino da gramática, apesar de algumas atividades invocarem algum texto literário ou fragmento dele, ainda servem de subterfúgio para a não fruição do texto, ou seja, a ação formadora da literatura transforma-se em algo pragmático apenas, objetiva um ensino sem o

efeito para a qual foi feita. Leite (2000), afirma que há alguns professores inconformados com essa separação do ensino de língua/literatura e, que, portanto, tentam aplicar na sua prática pedagógica essa junção, isto é, fazem a tentativa de levar ao aluno o texto e por meio dele despertar a criticidade do educando, mas, apesar do desejo, as mudanças no ensino de literatura “esbarram com o peso da tradição”, dessa forma, prevalecem os acúmulos de informações e um ensino ainda conteudista.

Além disso, dá-se preferência aos textos canônicos, como vimos no capítulo descritivo. Isso quer dizer que uma série de textos que tratam de temas atuais e urgentes como o racismo, as assimetrias das relações de gênero, a situação do índio, ficam excluídos desse material. Na percepção da AD, que norteia nosso olhar para o Livro Didático, destacamos que é por meio da ideologia que os discursos são constituídos, como afirma Orlandi (2015). Portanto, são muito significativas essas ausências: o livro acaba reproduzindo o apagamento desses sujeitos aos excluí-los de suas páginas ou aprisioná-los ao passado, como se a problemática social que os envolve já estivesse superada.

Percebemos, ao analisarmos os LD, que os textos literários aparecem depois de explicações gerais do “conteúdo principal”, ou seja, conceitos básicos da teoria da literatura, contexto histórico, características do estilo de época e/ou a biografia do autor. Desta maneira, mostraremos alguns textos literários como exemplos de como funcionam nas atividades.

A parte Foco no texto apresenta os textos literários referentes ao conteúdo de cada série. Textos curtos como poemas ou micro contos são transcritos na íntegra e poemas longos, romances, crônicas e outros textos extensos são apresentados em fragmentos. Além destes, aparecem textos que servem como apoio para definição do que é Literatura e/ou do momento literário estudado.

O poema *José* de Carlos Drummond de Andrade (Figura 6), exemplifica a proposta de trabalho do livro didático do 1º ano do Ensino Médio. O poema *José* antecede os conteúdos do primeiro capítulo, a seguir os textos de apoio as definições de literatura, assim são apresentados conceitos básicos da Teoria da Literatura como os elementos da poesia e da prosa depois do texto literário. Assim, somente em um volume e apenas no capítulo 1 aparece primeiro o texto literário, como veremos, diz respeito à noção de “eu-lírico”.

À margem das questões propostas ao texto, observamos espécie uma nota teórica sobre eu lírico, apresentada num box, que embasa a resposta da primeira questão. Isto evidencia que tudo está voltado para este aspecto técnico. Contudo, podemos perceber que a compreensão do texto não passa necessariamente pela compreensão do que seja “eu lírico” ou pela identificação do interlocutor deste.

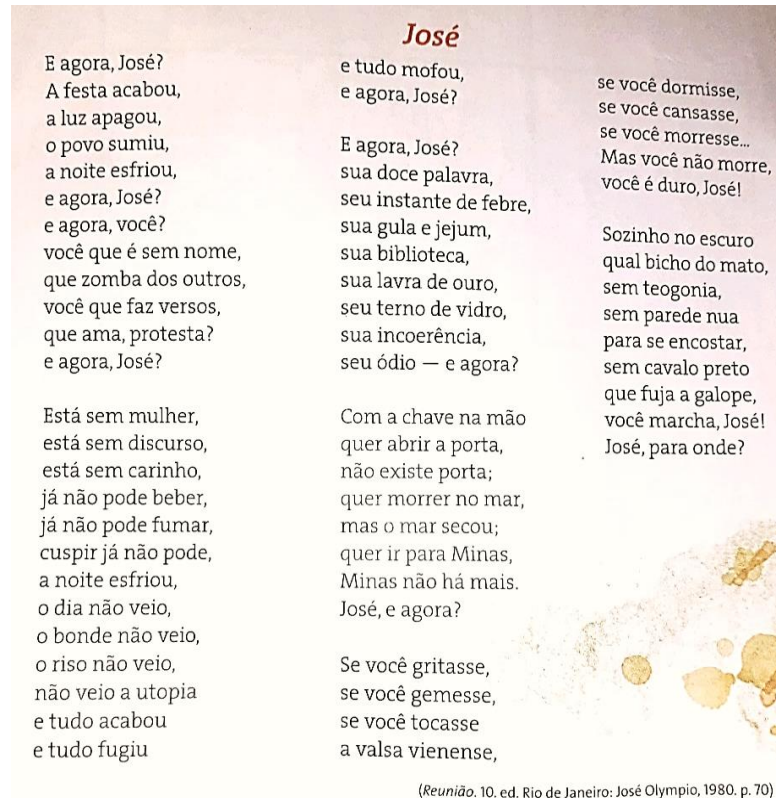


Figura 6: José, Carlos Drummond de Andrade p. 14

Entendemos que a força humanizadora do texto está em outros elementos que passam desde a força do nome José, considerada a abrangência de sua ocorrência nos registros civis brasileiros, até a percepção de sua condição existencial. Após essa leitura, podemos observar os índices que nos permitem perceber a força expressiva do texto. Com isso, o leitor é levado a perceber a opacidade da língua e, conseqüentemente, o esforço expressivo do autor (do artista) que produziu essa obra, a forma como a língua cotidiana é elevada à condição de literatura: arte.

Seguem-se ao poema uma série de questões, cujo objetivo esperado é a problematização dos significados ou possíveis leituras/interpretações dos versos.

Podemos observar que as questões sobre o texto são pertinentes e propõem uma atitude interpretativa, entretanto, as respostas que o livro sugere no exemplar do professor não podem funcionar como um parâmetro absoluto para a avaliação do aluno na atividade. Se consideramos que a literatura é, por natureza, polissêmica, tais respostas simplificam o entendimento do texto, e reduzem a complexidade do poema. Há ainda casos, em que essa atitude simplista revela equívocos interpretativos como no item “b” da questão 2, (Figura 7): “A morte poderia ser, enfim, uma saída para José? Por quê?”.

(Cabriel, o Pensador/Homero Junior/
Baca/Digão. © Trama Produções/Hip Hop.)

1. Leia o boxe "Poeta e eu lírico" e depois responda: A quem o eu lírico do poema "José" se dirige, isto é, com quem ele fala? Dirija-se a José.
2. O poema descreve José aos poucos, por meio de imagens, como a destes versos:

.....

<p>"está sem discurso, está sem carinho,"</p>	<p>"a noite esfriou, o bonde não veio, o riso não veio"</p>
---	---

.....

 - a. Qual é a situação de José? Comprove sua resposta com elementos do poema. José está em uma situação difícil, sem perspectivas e sem saídas, conforme demonstra o uso de expressões como "não existe porta", "Minas não há mais" e outras.
 - b. A morte poderia ser, enfim, uma saída para José? Por quê? Não, pois, de acordo com o poema, José é "duro" e não consegue morrer.

3. Observe estes trechos do poema:

<p>"você que é sem nome, que zomba dos outros, você que faz versos, que ama, protesta? e agora, José?"</p>	<p>"sua doce palavra, seu instante de febre, sua gula e jejum, sua biblioteca, sua lavra de ouro, seu terno de vidro, sua incoerência, seu ódio — e agora?"</p>
--	---


.....

 - a. Levante hipóteses: Quem é José? Justifique sua resposta.
 - b. Por que a expressão *e agora?* é usada insistentemente no poema? Para ressaltar a situação de impasse em que José se encontra.

Posta e eu lírico

A voz que fala nos poemas e nas canções é chamada de *eu lírico*, ou *poeta* ou ainda de *sujeito*. E nem sempre ele coincide com a voz do próprio poeta. O poeta pode ser, por exemplo, uma pessoa do sexo masculino e criar um eu lírico feminino, como fez Chico Buarque de Hollanda em muitas de suas canções. Ou ser um adulto e dar voz a um eu lírico criança.

REGISTRE NO CADERNO



Você faz parte II (1964), de Nelson Leirner.

3. a) As características variadas de José e

Figura 7: Exercício do poema José.

A resposta a essa questão envolve o conhecimento do modo verbal subjuntivo ao expressar uma condição. Portanto, poderia ser uma saída, mas esta é frustrada pela paralisia que parece se abater sobre José, aliás, é a possibilidade frustrada que revela essa paralisia. Percebemos nesse exemplo, que a questão está mal formulada ou a resposta do livro do professor está errada. A resposta sugerida pelos autores se aplicaria melhor se o verbo utilizado na pergunta estivesse no presente do indicativo: "A morte é uma saída para José?" Ainda assim, questionável, ao nosso ver.

Assim, podemos perceber que as atividades que se seguem ao texto não têm como objetivo configurar um roteiro para possíveis leituras, mas se voltam para uma resposta única. Ou, como destaca Jobim:

Infelizmente, apesar da multiplicidade de aspectos envolvidos na leitura, os livros didáticos direcionam a atividade docente no sentido de a leitura consistir apenas em uma capacitação do aluno para "entender" (se capaz de "reproduzir" ou "decodificar" o que diz o texto, com a menor margem de "erro" possível). Cobra-se, então, que o aluno "depreenda" o que supostamente o texto significa, por meio de questionários[...] (JOBIM, 2009, p. 120).

Esse poema oferece-se ao trabalho conjunto de compreensão do emprego da língua portuguesa em sua expressividade literária, possibilitando, como assevera Travaglia, "o domínio das estruturas da língua" (TRAVAGLIA et al; 2007, p. 207). Entendemos que tais ocorrências são frutos da tentativa de tornar objetivo o ensino de um instrumento que é marcado

por alto grau de subjetividade. É o esforço de “escolarizar” a leitura, aprisionando-a aos conceitos maniqueístas do “certo” e do “errado”.

Segundo Travaglia et al. (2007), no ensino de Língua Portuguesa é habitual abordar o texto literário e com isso os exercícios estruturais, sendo assim, não pode fazer a separação do estudo da Língua com o estudo de Literatura. Seguindo o raciocínio do autor, o ensino da Língua não se aprende só nas repetições de frases isoladas ou descontextualizadas, porque o aluno traz consigo saberes que se completam na escola, ou seja, ele é capaz de produzir outros sentidos, outras frases mesmo sem nunca ter ouvido aquela frase e, “isto é mais verdadeiro ainda quando pensamos nos textos” (TRAVAGLIA et al;2007, p. 207).

A sugestão de trabalhos multimídias se oferece como a abertura de possibilidades de ampliação a leitura literária para além de seu suporte usual. Isso ocorre no segmento Fique conectado que faz indicações de sites, blogs, livros, músicas, obras de artes para ampliar o conhecimento estudado.

A pesquisa deve ocorrer em casa (pois nas Escolas públicas do Município de Humaitá-AM é proibido o uso do celular em sala de aula). Contudo, os recentes acontecimentos sanitários no Brasil apontaram como o acesso à tecnologia da internet é ainda muito restrito tanto por questões econômicas (as principais, ao nosso ver) quanto por questões técnicas que alijam parte da população dessa tecnologia. A alternativa a isso pode ser a utilização dessas tecnologias dentro do espaço escolar específico para isso como as salas multimídias e/ou de informática (também limitado como já é de conhecimento geral).

A respeito desse tópico, a BNCC – Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio – orienta “Mobilizar práticas de linguagem no universo digital”, as Tecnologias Digitais de Informações e Comunicação – TDIC, “Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social” (BRASIL, 2017, p. 489). Nessa competência espera-se mobilizar quatro habilidades, mas como exemplo frisamos a quarta habilidade, portanto, espera que o educando possa: “[...] apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede” (BRASIL, 2017, p. 489).

Não podemos deixar de frisar um tempo tecnológico no qual as mídias ganham espaços, a comunicação e as informações estão mais acessíveis, assim devemos pensar, ponderar e refletir pontos positivos e negativos de tais mudanças, porque o que aspiramos de fato são

contribuições significativas em prol de uma Educação melhor e eficaz. Nessa perspectiva a BNCC sugere o seguinte:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem (BRASIL, 2017, p. 478).

Apesar da Base Nacional Comum Curricular não ignorar a palavra escrita ou impressa, até ressalva que deve “continuar tendo centralidade na educação escolar”, ela deixa claro a relevância da cultura digital, os novos letramentos etc., todavia não se aprofunda no sentido de como uma base comum fará isso em locais, comunidades, cidades onde o recurso tecnológico fica muito aquém da expectativa, alheia à realidade de muitos alunos. Mas os LD de Língua Portuguesa/Literatura, em todas as Unidades e volumes, trazem sites, indicações de obras *online*, filmes, museus, movimentos artísticos dentro do segmento Fique Conectado, como dito anteriormente, esse recurso dos LD como auxílio para expandir o conhecimento literário, torna-se um limite do livro, porque nem todos têm acesso à internet em casa ou mesmo computadores e aparelhos móveis.

Contudo, se a escola possuir um espaço para a utilização das mídias, pode usar esse suporte em uma aula ou duas para assistir um filme de alguma obra indicada, ou visitar um museu *online*, projetar no retroprojetor imagens, esculturas os movimentos artísticos, podendo até o próprio professor baixar em casa algo pertinente ao ensino de Literatura nos sites indicados.

Se considerarmos as entrelinhas do discurso que se desenha nesse fato do livro em análise, podemos dizer que há um desencontro dos meios e dos textos literários, já que tanto o livro como a BNCC apontam para a informática como inovação, mas mantêm um conteúdo voltado para a história literária e as expressões consideradas canônicas. Nesse sentido, considerando o pressuposto teórico da AD, se a linguagem permeia e revela o mundo, o que vemos é um mundo cujas bases elitistas e tecnológicas se reproduzem e perpetuam as diferenças sociais.

A ênfase dada ao conteúdo se revela em outra atividade (e se repete em muitas outras além destas). Observamos que, no capítulo 3, o assunto é “Literatura na Baixa Idade Média: o teatro Vicentino. O texto introdutório é o seguinte:

Você viu, no capítulo anterior, que, entre os séculos XII e XIV, durante o trovadorismo, ou primeira época medieval, as cantigas trovadorescas – poemas cantados ao som de instrumentos musicais – protagonizaram a vida cultural e as manifestações literárias galego-portuguesas. O período entre o século XV e o início do século XVI é chamado de segunda época medieval, e, nele, a principal

manifestação literária, em Portugal, foi o teatro de Gil Vicente. Durante a primeira época medieval, o teatro era ligado à igreja. Nesse período, a atividade teatral fazia pouco uso de elementos literários e consistia na encenação, geralmente feita em igrejas e mosteiro, de episódios bíblicos e da vida de santos, ou na tentativa de transmissão de preceitos morais por meio de personagens representativos de ideias abstratas, como os vícios e as virtudes. Com Gil Vicente, o teatro em Portugal, passou a ser produzido fora dos domínios da igreja [...] (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 63).

Observamos dados históricos tanto a respeito do Humanismo quanto a respeito do teatro. Também são enumeradas as características gerais do teatro medieval. Somente após essa introdução histórico-literária é apresentado o texto de Gil Vicente, um fragmento de *Auto da Barca do Inferno* (transcrito abaixo). Esse tipo de abordagem é a forma como tradicionalmente se desenvolve o estudo da literatura. Embora o livro reforce a importância do texto literário, este aparece sempre precedido por informações outras que não a própria obra.

Assim, podemos entender que, embora a superfície do discurso indique a valorização do texto literário, da Literatura em sua potencialidade formadora e humanizadora, o foco recai sobre aspectos técnicos. Isso é válido tanto para os documentos norteadores do ensino quanto para o material didático, pois a formação discursiva envolvida na materialidade de ambos acaba por revelar, na profundidade do discurso, a ideologia tecnicista que relega à literatura um espaço menor (e até mesmo dispensável) no processo de ensino da língua portuguesa. Enquanto a leitura ampla do texto nos remete ao um mundo mais significativo e cheio de possibilidades.

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obriga-lo a manter-se nas amarras do cotidiano [...], a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão de realidade concreta (BORDINI; AGUIAR. 1988, p. 15).

Vejamos o referido texto de Gil Vicente e as atividades propostas sobre ele.

Foco no Texto

Quadro 2: Trecho do Auto da barca do inferno. Autor: Gil Vicente.

[...]	Hou da barca!
CORREGEDOR	
DIABO	Que quereis?
CORREGEDOR	Está aqui o senhor juiz!
DIABO	Oh amador de perdiz, quantos feitos que trazeis!
CORREGEDOR	No meu ar conhecereis que sem gosto trago cá.
DIABO	Como o direito vai lá?
CORREGEDOR	Nestes feitos o vereis.
DIABO	Ora, pois, entrai, veremos

CORREGEDOR	que diz aí nesse papel... E aonde vai o batel?	
DIABO	No Inferno vos poremos.	
CORREGEDOR	Como? À terra dos demos há de ir um corregedor?	
DIABO	Santo descorregedor,	
[...]	embarcai, e remaremos!	
CORREGEDOR	<i>Hou! Videtis qui petatis Super jure majestatis</i> tem vosso mando vigor? *	*Vede o que reclamais? Acaso vosso poder está acima do direito de majestade?
DIABO	Quando éreis ouvidor <i>Nonne accepistis rapina?</i> *	*Acaso não recebestes propina?
	Pois ireis pela bolina onde nossa mercê for*... Oh! Que isca esse papel para um fogo que eu sei!	*para onde determinamos
CORREGEDOR	<i>Domine, memento mei!</i> *	*Senhor, lembra-te de mim!
DIABO	<i>Non est tempus, Bacharel! Imbarquemini in batel quia judicasti malitia</i> *	*Já não é tempo, Bacharel/ Embarcai neste batel/Porque sentenciaste com malícia.
CORREGEDOR	<i>Semper ego justitia fecit, e bem por nível</i> *	*Eu sempre fiz justiça com equidade.
DIABO	E as peitas* dos judeus Que a vossa mulher levava?	*presentes oferecidos como suborno
CORREGEDOR	Isso eu não o tomava eram lá percalços seus. Não são <i>peccatus</i> meus <i>peccavit uxore mea</i> *	*Não são pecados meus, minha mulher é que pecava.
DIABO	<i>Et vobis quoque cum ea, não temuisistis Deus.</i> * A largo modo <i>acquiristis sanguinis laboratorum, ignorantis peccatorum. Ut quid eos non audistis?</i> *	*E tu pecavas com ela, e não temia a Deus. *Enriqueceste a valer à custa do sangue dos trabalhadores, ignorantes pecadores, sem atendê-los sequer.
CORREGEDOR	Vós, Arrais, <i>nonne legistis</i> que dar quebra os penedos? Os direitos estão quedos, <i>si aliquid tradidistis...</i> *	* Vós, Arrais, acaso ouvistes que dádivas removem montanhas? Não se aplica a lei quando se ganha algo.
DIABO	Ora, entrai nos negros fados! Ireis ao lago dos cães e vereis os escrivães como estão tão prosperados. [...]	

Fonte LD/LP CEREJA; DIAS VIANA; DAMIEN. 2017, p. 64-65

Conforme podemos observar na (Figura 8), que retrata o exercício sobre o texto de Gil Vicente, não ocorre o aprofundamento dos temas levantados pelo autor da obra; relacionados com as virtudes e os vícios do ser humano.

Todas as questões deste exercício estão envoltas do corregedor e do procurador, Gil Vicente faz duras críticas ao jurídico, inclusive quando o Diabo que comanda a barca do inferno usa a palavra “descorregedor” fica explícito no prefixo “des” que significa oposição, ou seja, os que eram para fazer a justiça se faziam corruptos, injustos, contrários à lei.

1. As personagens do texto lido são *tipos*, ou seja, figuras sem profundidade psicológica nas quais estão reunidos os vícios e as virtudes da profissão, da classe ou até do estrato social a que pertencem.
 - a. Para que o espectador pudesse identificar facilmente a personagem-tipo, esta aparecia em cena acompanhada de elementos distintivos, como objetos ou animais. Quais são os elementos que distinguem as personagens do texto lido?
 - b. A linguagem também funciona como elemento distintivo e caracterizador de determinados tipos. De que maneira o Corregedor se expressa ao longo do texto?
 - c. Nas falas do Corregedor, o autor subverte de propósito o léxico e as normas do latim, uma língua que ainda desfrutava, no século XVI, de muito prestígio. Que efeito isso provoca no texto?
 - d. Conclua: O Corregedor e o Procurador representam profissionais que atuam em que área? Qual é a principal função desse grupo de profissionais?
Representam profissionais que atuam na área do Direito, que têm como função principal garantir a justiça, fazendo com que as leis sejam cumpridas com equidade.
2. O Corregedor, ao ser recebido pelo Diabo, estranha que seu destino seja a “terra dos demos”.
 - a. Por que, nesse momento, o Corregedor julga-se livre do inferno?
 - b. Visando escapar da barca infernal, o Corregedor questiona o poder do Diabo. Como ocorre esse questionamento?
O Corregedor, baseando-se no sistema de leis terreno, quer saber se o poder do Diabo está acima do direito de majestade, privilégio que, pelo cargo, ele gozava em vida e o tornava inviolável, ou seja, imune a ser penalizado.

Figura 8: Exercício do texto *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente.

A leitura fragmentada do texto é um limite para o ensino da literatura, nesse caso, pois aborda apenas uma temática (a corrupção da justiça, muito pertinente também em nosso século), mas a leitura integral do texto permitiria levantar outras discussões relevantes abordando temas como a avareza, moralidade, sexualidade e ética etc.

Como possibilidade dinamizar a leitura apontamos a potencialidade do gênero dramático, que pode ser encenado pelos alunos, pode envolver toda turma ou toda escola na atividade, dessa forma, poderia usar o texto completo *Auto da barca do inferno*, já que tal fragmentação dificulta a compreensão da crítica aos vícios representada pelos personagens.

Em relação à crítica ao comportamento dos tipos sociais de Gil Vicente, outra possibilidade é proposta pelo LD na seção Mundo Plural, porque esse segmento traz temas transversais, como por exemplo a Ética, baseado no texto de Gil Vicente para construção de novos diálogos.

De acordo com a (Figura 9): Primeiro volume – Ética: Em busca da ética; faz uma relação importante com as obras de Gil Vicente “Suas obras revelam um objetivo claro: descrever, criticar e moralizar a sociedade portuguesa do início do século XVI” (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p.17). Um resgate desses textos de Gil seria um diálogo interessante, pois a corrupção política do Brasil, corrupção em outros setores, pedofilia nas igrejas etc. continua presente na sociedade. Assim, além dos conhecimentos pertinentes à

técnica literária, ao estilo de época e ao autor do texto, a leitura da obra de Gil Vicente ganharia novos sentidos ao proporcionar aos educandos repensarem sobre a Ética como um todo.



Figura 9: Mundo plural Ética.

O terceiro exemplo de texto literário é do Capítulo 2: O Barroco no Brasil (I), que destaca a característica conflitante da produção da época e menciona o representante mais expressivo desse movimento no Brasil, Gregório de Matos. Percebemos que a mesma estrutura introdutória ao texto literário se repete, conforme (Figura 10): rememoração do conteúdo trabalhado na unidade anterior, dados históricos, características estilísticas e temáticas e apresentação do nome de um autor. Depois disso, segue-se o poema.

Conforme você viu no capítulo anterior, foi na Bahia de Salvador que mais se desenvolveu as práticas literárias no Brasil no século XVII. Além de ser o centro de escoamento de açúcar e tabaco do Recôncavo Baiano, Salvador era a Capital, ou seja, era a sede do poder político e administrativo da colônia. Assim, foi nessa vida urbana enriquecida por relações sociais que iam além do caráter comercial e político, que surgiram os autores do barroco no Brasil. Nesse contexto, a produção literária foi, por um lado, um meio de expressão de sentimentos pessoais profundos e, por outro, um instrumento de crítica a figura daquela sociedade, assim como de moralização e difusão da fé católica (destaque para produção de Gregório de Matos) (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 201)

Foco no texto

Do autor barroco Gregório de Matos

DESCREVE O QUE ERA NAQUELE TEMPO A CIDADE DA BAHIA

A cada canto um grande conselheiro,
Que nos quer governar cabana e vinha;
Não sabem governar sua cozinha,
E podem governar o mundo inteiro.

Em cada porta um bem frequente olheiro,
Que a vida do vizinho e da vizinha
Pesquisa, escuta, espreita e esquadrinha,
Para o levar à praça e ao terreiro.

Muitos mulatos desavergonhados,
Trazidos sob os pés os homens nobres,
Posta nas palmas toda a picardia.

Estupendas usuras nos mercados,
Todos os que não furtam muito pobres:
E eis aqui a cidade da Bahia.

(Idem, p. 41.)

esquadrinhar: examinar minuciosamente.
picardia: logro, velhacaria, enganação.
usura: agiotagem, exploração financeira.

P. Mortier, Cidade do Salvador, vista da Bahia de Todos os Santos, século XVII/Museu de Arte da Bahia, Salvador, Brasil



Figura 10: Poema de Gregório de Matos, página 203 do LD.

A poesia satírica de Gregório de Matos fazia críticas as todas as camadas sociais inclusive aos governantes que explorava o povo naquele tempo na Bahia, o poeta por causa de suas poesias satíricas adquiriu o apelido boca do inferno e o levou ao exílio. Não poupava palavras e críticas quando se sentia incomodado com certos hábitos negativos no meio da sociedade, nesse poema satírico o autor descreve a corrupção, usura que é exploração dos mais pobres, avareza e falta de competência do governo da Bahia naquele tempo. Devido à transcrição na íntegra do soneto, torna-se possível a leitura e releitura do texto de maneira a explorar os vários níveis de interpretação e o direcionamento do olhar do estudante tanto para aspectos linguísticos do texto quanto para a leitura ampliada do contexto social e do seu alcance histórico, por meio da comparação dos fatos passados com fatos contemporâneos aos estudantes.

Como dito anteriormente, cada texto tem seu exercício que consideramos uma limitação do LD, devido à maneira como são usados, porque propõem uma leitura mecânica engessada com perguntas e respostas prontas, voltadas mais para a do ensino da língua do que da literatura em si: exemplo do exercício da questão 2 letra “c” A sequência de metáforas constrói outra figura de linguagem. Qual é ela? Resposta: A gradação”, relativo aos textos barrocos de Gregório de Matos são construídos por figuras de linguagens de muitos elementos linguísticos. Como não é explorado o efeito estético desse recurso, a atividade limita-se a destacar aspectos

técnicos de linguagem e das características do movimento Barroco, não deixando espaço para que o aluno se aproprie do texto pela leitura aprofundada dos versos.

Há um aspecto comum aos textos aqui tomados como amostra para o exame do livro didático voltado para o ensino de literatura: embora sejam de épocas diferentes, tenham sido produzidos em contextos sociais e históricos diferentes, todos tocam em temas sociais e humanos atemporais. Essa característica esmaece se os textos são abordados mais como documentos de época do que lidos em seu alcance expressivo da experiência humana.

O que chamamos aqui de “alcance expressivo” torna-se possível no LD quando as atividades de leitura se propõem dialógicas e comparativas. Nessas atividades, percebemos uma linha de fuga do engessamento do ensino de literatura e uma possibilidade para a fruição da leitura e, portanto, uma abertura para novos diálogos com outros textos, inclusive textos de épocas diferente.

Na coleção que ora examinamos, essa possibilidade se apresenta no segmento Entre textos como atividade complementar do ensino de Literatura proposto pelo LD de LP. A atividade Entre textos é a parte da organização estrutural dos capítulos que os autores dos LD fazem relações e comparações entre os textos, ou seja, de períodos diferentes textos antigos e os mais recentes.

As figuras 11 e 12, abaixo, referem-se a um desses exercícios que propõe a comparação do poema *Relicário*, de Oswald de Andrade, publicado em 1925, com um soneto de Gregório de Matos, que data do Barroco brasileiro.



Figura 11: Poema de Oswald de Andrade, atividade entre textos.

O texto da figura 11 é do século XX do Modernismo brasileiro usado como proposta de leitura com outro texto mais antigo de Gregório de Matos, do século XVII, portanto, de períodos diferentes, mas com relações de linguagem. Gregório de Matos incorporou na sua escrita um tipo de “miscigenação” com vocábulos indígenas e africanos na construção poética, assim sendo, a relação dos textos é a linguagem com raízes indígenas. O texto de Oswald de Andrade usa essa mistura ou “miscigenação” de linguagens exemplo: “farinha de suruí”; um tipo de farinha de mandioca originário de um povo indígena do Estado de Rondônia.

Entre esses dois textos há um jogo de linguagem, antítese conforme o exercício do segmento Entre textos: questão 5 “a” Que elementos aproximam o texto de Oswald de Andrade e o de Gregório de Matos? “b” que elementos os distanciam?” (p. 208). A resposta aqui é mais voltada para uma atenção aguçada dos textos escolhidos, pois Gregório usa a mistura de linguagens para criticar mestiços, poderosos da época, já Oswald de Andrade mistura as línguas para valorizar a multiplicidades cultural brasileira, logo, precisa de uma leitura relacionando o que cada poema de fato expressa, não usando isoladamente termos para demonstrar as figuras de linguagem, as metáforas etc.

O segundo texto de Gregório de Matos (Figura 12) já se apropria bastante da linguagem indígena, o LD traduz todas as palavras da língua indígena sem o qual não se pode entender o poema, na seção de Literatura dos livros didáticos usam textos assim para ensinar por exemplo acentuação. Tanto que na abertura do capítulo 2 que fala sobre O Barroco no Brasil (I) logo a seguir é indicado o outro assunto a ser trabalhado no capítulo: Acentuação e O debate regrado.

Texto 2

AOS PRINCIPAIS DA BAHIA CHAMADOS OS CARAMURUS


Soneto

Há coisa como ver um Paiaia
Mui prezado de ser Caramuru,
Descendente do sangue de tatu,
Cujo torpe idioma é Cobepá?

A linha feminina é Carimá
Muqueca, pititinga, caruru,
Mingau de puba, vinho de caju
Pisado num pilão de Pirajá.

A masculina é um Aricobé,
Cuja filha Cobé, c’um branco Paí
Dormiu no promontório de Passé.

O branco é um Marau que veio aqui:
Ela é uma índia de Maré;
Cobepá, Aricobé, Cobé, Paí.



Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro

Baependi: cidade do Estado de Minas Gerais; nome de origem tupi.

Conde d’Eu: nome com que ficou conhecido Luís Filipe Maria Fernando Gastão de Orléans (1864-1922); nascido na França, casou-se com a Princesa Isabel, filha do imperador D. Pedro II, em 1864, tornando-se príncipe no Brasil.

farinha de suruí: um tipo de farinha de mandioca; *suruí* é nome originalmente designativo de integrantes de um povo indígena do Estado de Rondônia.

Parati (Paraty): cidade litorânea do Estado do Rio de Janeiro; nome de origem tupi.

Figura 12: Poema de Gregório de Matos, atividades entre textos.

Devemos salientar que promover a articulação do ensino de Língua Portuguesa e Literatura vai além de utilizar o texto como pretexto para elencar regras gramaticais. O texto literário exemplifica a língua em seu funcionamento expressivo máximo, razão pela qual leva o leitor a um posicionamento crítico também a respeito da forma como a linguagem é investida de poder. O livro, nessas passagens, poderia ainda abordar a situação indígena ou oferecer exemplos de uma literatura indígena, cada vez mais em evidência.

Outro exemplo acontece com a lendária história do rei Artur e seus cavaleiros durante o século XIV, a influência dessas novelas de cavalaria alcança a metade do século XX nas nossas terras brasileiras data da literatura de Cordel do Nordeste em narração, em versos, em folheto e, essa relação se faz com a obra “A batalha de Oliveiros com Ferrabrás” do autor cordelista Leandro Gomes de Barros, conforme (Figura 13).

As novelas de Carlos Magno e de seus doze pares: da França ao Brasil

Até o início do século XX, a *História do imperador Carlos Magno e dos doze pares de França* era um livro bastante conhecido no sertão nordestino. Nas palavras do folclorista Câmara Cascudo, “nenhum sertanejo ignorava as façanhas dos Pares ou a imponência do Imperador da barba florida”.

A obra, que chegou com os colonizadores e era lida nas casas das fazendas de gado e de engenhos de açúcar no Nordeste, é uma versão portuguesa do século XVIII, elaborada a partir de uma tradução castelhana do original francês, datado do século XV.

Em 1913, o poeta popular Leandro Gomes de Barros publicou o cordel *A batalha de Oliveiros com Ferrabrás*, recontando em versos uma das façanhas da *História do imperador Carlos Magno e dos doze pares de França*. Essa transformação da prosa em versos populares possibilitou ao sertanejo simples o contato com a antiga novela de cavalaria francesa, mesmo que fosse apenas por meio do ato de ouvir alguém recitar, nas feiras da região, a valentia e a honra dos “cabras” de Carlos Magno.



Gravura da edição francesa de *Roman de Fierabras*, datada de 1497.



Capa do cordel *A batalha de Oliveiros com Ferrabrás*, publicado em 1913.

Figura 13: Recorte da batalha de Oliveiros com Ferrabrás.

Entendemos que esses momentos possibilitam extrapolar os limites impostos pelas classificações fechadas e pelas interpretações históricas dos textos literários, oportunizando a apropriação da leitura pelos alunos que atualizam os sentidos do texto, adquirem repertório cultural, compreendem a força do texto literário, que ultrapassa tempo histórico, e permanece. Esse conhecimento permite ao aluno estabelecer relações outras com filmes, séries, jogos de vídeo game e outros produtos da indústria cultural mais significativos para eles. Contudo, a

mediação do professor ainda deve ser muito presente, pois os textos mais recuados no tempo oferecem muitas dificuldades de compreensão ao leitor mais inexperiente, sobretudo quando se trata de estabelecer as conexões entre a realidade presente e o passado histórico. Esse é um dos grandes limites no ensino da literatura no livro didático, pois o aluno pode sentir-se sempre como aquele que ignora totalmente o assunto abordado ou ainda que é incapaz de compreender tão elevada expressão.

No livro do segundo ano, encontramos um exemplo de leitura comparada profícuo tanto para o ensino da Literatura quanto para o ensino de elementos da própria linguagem: a comparação do romance *D. Casmurro*, de Machado de Assis, e do romance *A audácia dessa mulher* (1999), de Ana Maria Machado, conforme ilustra (Figura 14).

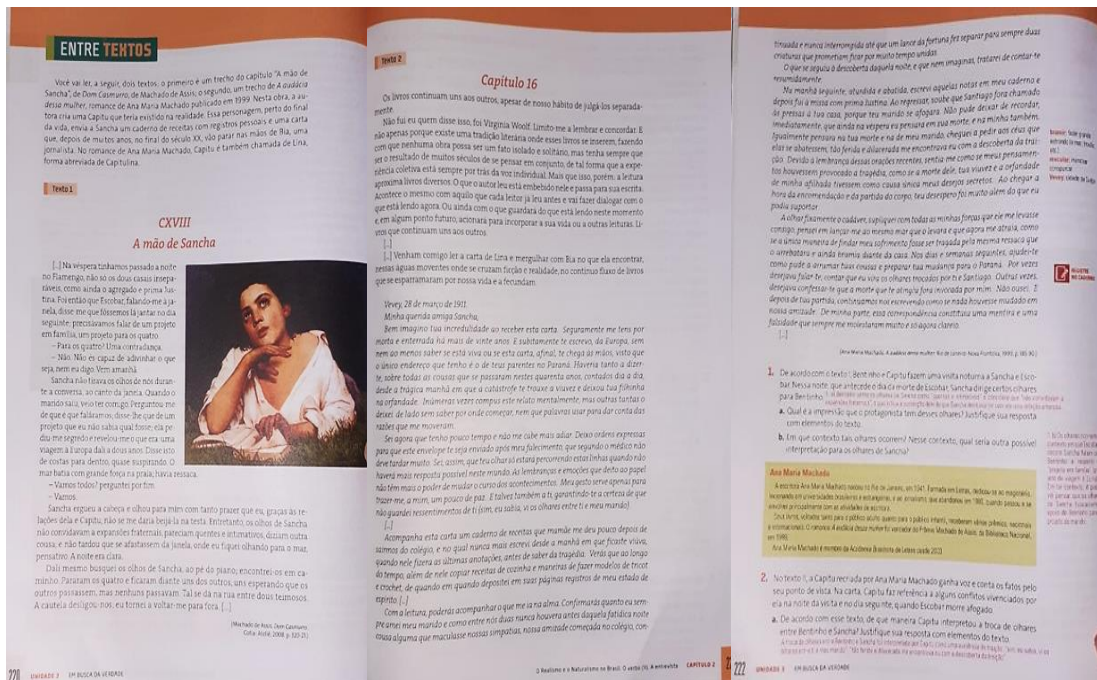


Figura 14: Atividade Entre Textos: *D. Casmurro* e *A audácia dessa mulher*

Nos parágrafos finais do fragmento do texto de Machado de Assis se lê: “Sancho ergueu a cabeça e olhou para mim com tanto prazer que eu, graças às relações dela e Capitu, não se me daria beijá-la na testa. Entretanto, os olhos de Sancho não convidavam a expansões fraternais, pareciam quentes e intimativos, diziam outra coisa, e não tardou que se afastassem da janela, onde eu fiquei olhando para o mar, pensativo. A noite era clara.” E no texto de Ana Maria Machado: “Não pude deixar de recordar, imediatamente, que na véspera eu pensara em sua morte, e na minha também. Igualmente pensara na tua morte e na de meu marido, cheguei a pedir aos céus que elas se abatessem, tão ferida e dilacerada me encontrava eu com a descoberta da traição [...] por vezes desejava falar-te, contar que eu vira os olhares trocados por ti e Santiago”.

Tal comparação mostra como a obra de Ana Maria Machado renova a leitura de D. Casmurro, a autora cria uma *Capitu* como se fosse a continuação da obra de Machado, ou uma resposta ao silêncio da mulher acusada por adultério, dá voz a mulher que viveu anos sufocada com todos os acontecimentos que viveu, apresenta versões diferentes dos fatos e argumentos desta *Capitu*. Dessa forma, são duas obras que se relacionam entre si, tanto intertextual como pelo teor do assunto em pauta nos capítulos propostos pelo LD: *traições/ciúme*.

Essa possibilidade encontrada nos LD de comparar, relacionar, perceber, compreender os acontecimentos lendo os próprios textos é fantástica e atende “[à] proposta [de] trabalhar sempre de modo integrativo, entendendo e pensando a leitura e escrita literárias, o ensino de literatura, o sujeito leitor de Literatura, a formação de professores, os materiais didáticos, os currículos e métodos de ensino de Literatura, [...]” (REZENDE, 2013, p.10).

O LD nesta atividade evidencia a parcialidade do narrador de Machado de Assis e, além disso, as relações assimétricas de gênero que emolduraram a produção do século XIX, abrindo outra linha de discussão com os estudantes. Desse modo, o exercício pode ir dos movimentos mais elementares de interpretação como a identificação das semelhanças entre os romances (ou no caso do LD dos fragmentos transcritos) até à discussão mais ampla, levando os alunos a perceberem os pontos de vista e a forma como a escolha do narrador interfere na narrativa como um todo, ensejando, com isso, outra possibilidade didática: a reescrita.

Se tomarmos outro recorte do livro do segundo ano para análise, veremos uma organização muito similar a já observada no livro do primeiro ano. Contudo, queremos, mais uma vez evidenciar como essa organização nos leva a perceber um discurso implícito a respeito da Literatura no contexto escolar.

A organização dos conteúdos a partir de uma abordagem diacrônica permite ao aluno compreender o caráter histórico de toda expressão humana. Além disso, possibilita ainda a compreensão dos diferentes estilos de época, aumentando, como outrora já afirmamos, o repertório cultural do aluno, em consonância com o que determinam os documentos para o Ensino Médio.

Tais informações são imprescindíveis para que o aluno compreenda o texto de maneira mais ampla. Entretanto, ao tomarmos o livro didático como objeto simbólico de um discurso acerca da literatura, no gesto de interpretação volta-se para a organização dos conteúdos no LD. Assim, a sequência do conteúdo abordado sugere uma compreensão do que significa ensinar literatura no contexto atual. Vejamos o Capítulo 3 – O Romantismo no Brasil (II); O artigo; O documento, do Volume 2 da coleção que examinamos.

A primeira informação apresentada sobre o conteúdo específico refere-se à terceira geração do Romantismo brasileiro, embora o título seja “A poesia de Castro Alves”. O texto apresentado é uma explicação do contexto histórico da segunda metade do século XIX. Ou seja, a leitura da poesia de Castro Alves interessa desde que situada em seu contexto específico, e, portanto, terá sua interpretação balizada pelas informações prévias que o livro fornece ao aluno.

O poema, nesse sentido, não está no centro do processo de ensino da Literatura, pelo contrário, a época histórica se impõe, bem como as características da terceira geração do Romantismo brasileiro que devem ser memorizadas pelo aluno, antes de proceder a leitura dos versos de Navio Negroiro, conforme (Figura 15).

CAPÍTULO 3 O Romantismo no Brasil (II)
O artigo
O documentário

LITERATURA

A poesia de Castro Alves
A terceira geração romântica

No Brasil, na segunda metade do século XIX, a extinção do tráfico negreiro, ocorrida em 1850, e a emergência de novas forças econômicas — como o desenvolvimento da economia cafeeira e o crescente comércio nos centros urbanos — fomentaram mudanças de concepções, de visões de mundo e do homem. Progressivamente, ideias republicanas e abolicionistas conquistavam a intelectualidade e desafiavam os redutos conservadores (imperialistas e escravocratas) da sociedade brasileira. Foi nesse contexto que os poetas da terceira geração romântica exerceram, entre as décadas de 1860 e 1870, um importante papel na divulgação dessas novas ideias.

Tais poetas, influenciados principalmente pelo escritor francês Victor Hugo, voltaram-se para os problemas sociais, deslocando o centro de atenção do “eu” para o “outro”, ou seja, do mundo interior para o mundo exterior.

A terceira geração romântica foi chamada *condoreira* ou *hugoana*, em razão da influência que recebeu de Victor Hugo. O condor, ave de grande porte e altos voos, é representativo da visão que os poetas tinham de si: detentores de anseios nobres, elevados, que voam longe. Portanto, a poesia que produziam, vigorosa e retumbante, de voo alto, era o reflexo de tais anseios e um meio que acreditavam ser capaz de suscitar mudanças na mentalidade e, assim, interferir no processo social.

Castro Alves é a principal expressão poética do condoreirismo. Além dele, destacam-se também Pedro Luis (1839-1884) e Sousa Andrade (1833-1902), autor cuja obra se distancia, em certos aspectos, da estética romântica.

Castro Alves
Ardoroso, Castro Alves nasceu em 1847, na cidade de Duradouro, hoje Castro Alves, na Bahia. Anos mais tarde, mudou-se com os pais para Salvador, onde fez seus estudos básicos. Em 1864, compareceu a casar Dinah, em Recife. Ali, apaixonado, a vida intelectual e boêmia pertenceu de graça a estudantes e republicanos e teve seu talento reconhecido com a publicação e a publicação de suas poesias na imprensa. Dos 18 aos 21 anos relacionou-se com o ator português Eugénio César, a quem dedicou várias poesias. Foi a ilusão de este, assinada a peça *Genárgo*, que foi alugada por José de Alencar e Machado de Assis. Além do reconhecimento de importantes autores da época, Castro Alves estreitou relações íntimas para sempre com a esposa de seu pai, a atriz, no meio acadêmico, nos bofes, nos salões e nos salões de Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo.

Em 1868, em São Paulo, tornou-se acidentalmente com um tiro no pé esquerdo amputado um ano depois. Devido ao fato de ser e pelo apertamento da tuberculose, regressou a Salvador, onde publicou, em 1870, *Espectro noturno*. No ano seguinte, aos 24 anos, morreu vítima de tuberculose. Postumamente, foram publicados *Genárgo* e *a revolução na Minas: A condoreira de Paulo Afonso e Os escravos*.

Canção de 17 anos de escravidão (2003), filme baseado na vida real de Solomon Northrup, um negro livre norte-americano que é fetiche escravo.

CAPÍTULO 3 69

Figura 15: A poesia de Castro Alves.

Fragmentos do poema serão apresentados apenas na página seguinte, depois da apresentação das características da obra de Castro Alves. Os excertos escolhidos são, ao nosso ver, insuficientes para abordar as características da geração “condoreira”, uma vez que apresentam a quinta parte do poema, omitindo os belíssimos versos da primeira parte que descreve cinematograficamente a imensidão do mar, o voo do albatroz (similar ao condor pela representatividade poética) e seu olhar agudíssimo que permite ao eu lírico divisar o horror que o navio esconde.

Além disso, as questões feitas a respeito do excerto referem-se mais aos recursos poéticos do que à própria compreensão do texto, embora reconheçamos que ambos estejam

implicados. O limite do livro didático nessa atividade em específico está no tipo de leitura que se propõe e na preocupação em trazer informações técnicas a respeito do texto em verso.

Contudo, o professor pode sempre ignorar essas orientações do livro e empreender a leitura do texto de maneira mais dinâmica, iniciando o conteúdo da aula pela leitura do poema, aproveitando dos recursos tecnológicos como a projeção do texto completo na sala de aula. Isso é uma maneira de fugir à ideologia tecnicista que acaba enformando o conteúdo dos livros didáticos. Entendemos que o texto literário deve ter protagonismo nas aulas de literatura. Portanto, se o livro propõe tal importância para a obra literária, devia colocá-la em evidência, invertendo os termos do processo de ensino. Assim, a leitura do texto literário seria sempre a primeira atividade, seguida das etapas necessárias para a compreensão do texto (dicionário, releituras, identificação da temática do texto etc) para depois ampliá-las com as informações extraliterárias: características do movimento literário, dados biográficos do autor, contexto histórico etc.

Além disso, tal como se dá com a ausência de textos mais recentes que tratem da questão indígena ou da literatura indígena, também o negro na literatura fica muito limitado aos expoentes canônicos e de textos do passado, havendo poucos exemplos de textos mais atuais sobre o tema ou outros exemplos de autores negros, o que é um problema quando se pensa nas questões de representatividade social.

A organização tradicional do conteúdo no livro didático não impede que sejam encontrados alguns espaços para que a leitura ocorra de maneira mais efetiva como nas propostas de aproximação dos textos literários com a realidade dos jovens. Com isso, embora tudo no livro didático aponte para a abordagem esquemática e conteudista, esses momentos proporcionam ao professor e ao aluno o encontro com o texto em sua riqueza estilística e com a força expressiva que ultrapassa o tempo, principalmente ao mostrar como um tema pode ser representado por diferentes linguagens na música, na literatura e no cinema, para citar algumas aproximações propostas pelo livro didático.

Além do exercício que o LD sugere para potencializar o ensino da história da literatura brasileira, há também a proposição do diálogo do tema abordado no capítulo, fomentando debates sobre a temática Racismo, na seção Mundo Plural, pois Castro Alves ficou conhecido como o príncipe dos poetas, seus poemas expressavam um fervor pela liberdade dos negros, era um abolicionista.

Como tema transversal a Pluralidade cultural: debate o “Racismo”. Esse tema está no terceiro capítulo na Seção Literatura. Os autores dos LD relacionam as obras de Castro Alves na unidade dada para fomentar discussões sobre o Racismo: teve em suas obras forte engajamento contra a escravidão. Assim, o LD permite estabelecer relações da obra do poeta com o preconceito ainda forte em todo o mundo, inclusive no Brasil “Tantos anos depois da

Abolição, porém os negros ainda sofrem preconceitos e são vítimas da desigualdade social econômica, da violência e da indiferença” (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p.76).

Na atividade o educando pode discutir sobre essa parte terrível da nossa história e atualmente debater sobre as origens históricas do racismo e as diversas formas de preconceito existentes em nossa sociedade, seja racial, social, ou outro tipo de preconceito com o semelhante. Dessa maneira, os tópicos Entre Textos e Mundo plural propostos pelos LD são possibilidades de ampliar os sentidos do ensino de literatura tendo o texto literário como eixo central.

Apesar de sete temas transversais propostos pelos LD de LP, apenas dois temas são abordados vinculados aos assuntos de literatura: o racismo e a ética, com a obra de Castro Alves e o teatro de Gil Vicente, respectivamente. Isso indica a forma como se materializa o discurso sobre a literatura na escola e no livro didático, pois o aluno recebe o conhecimento a respeito de um movimento literário, de um autor e depois procura responder uma série de perguntas a respeito de um texto que leu superficialmente. A literatura, nesse sentido, fica desconectada da realidade do aluno, parece sempre fazer referência a um mundo que não existe mais ou abordar assuntos que não são mais pertinentes ao mundo atual. Com isso, torna-se cada vez mais dispensável.

A quantidade de outros temas transversais em oposição a apenas dois temas que envolvem a literatura é outro limite do LD a ser repensado, mas isso não significa que as possibilidades de expandir e alcançar obras literárias em outros temas não sejam possíveis como exemplo: consumo e ambiente resgatar a obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos onde a fome e a miséria consome as pessoas assoladas pela seca do nordeste e relacionar com os desperdícios nos grandes centros de alimentos, assim como a Tecnologia podendo ser usada também para leitura de obras, filmes baseados em bons livros.

Os livros 1 e 2 da coleção encadeiam-se, como já observamos, na abordagem cronológica da história da literatura brasileira, mas a disposição gráfica do conteúdo tenta reproduzir certo movimento e, portanto, certo dinamismo no processo de compreensão da série literária e dos textos. A preocupação em vincular informações a respeito dos movimentos literários, da biografia dos autores, dos acontecimentos históricos e de incluir essas informações no rol de conteúdo a serem ensinados, aprendidos, memorizados e testados, contudo, rivaliza com a literatura. O texto literário se recompõe ao encontrar seu leitor, o aluno, que deve exercer um papel ativo no processo de leitura, pois:

Sabemos que o aluno é, concomitantemente, elo transmissor e receptor em uma cadeia significativa contínua. Quando um texto se apresenta ao aluno, não se apresenta diante de um receptor passivo e isolado, e nem esse texto é, ele próprio, um elemento isolado: é contextualizado, inserido em múltiplos sistemas significativos (JOBIM, 2009, p.123).

Desse modo, devem se encontrar na leitura, os conhecimentos prévios do aluno, no esforço pela compreensão do texto lido e, a partir da efetivação desse encontro, os conhecimentos podem/devem ser ampliados para outros campos, conceitos, etc. Se o livro didático parte dos aspectos históricos e das características dos movimentos literários, o livro didático configura-se, com isso, a partir de uma ideologia que esvazia a literatura de seu sentido imanente e a torna dependente sempre de outros saberes. O aluno, sujeito interpelado por esta ideologia, seria, nesse sentido, inapto para a leitura literária, para a fruição da literatura.

No livro do terceiro ano, por sua vez, encontramos uma introdução ao estudo do Modernismo feita a partir de reproduções das obras das Vanguardas Europeias, como mostra (Figura 16). Embora tradicional, esta abordagem permite estimular a imaginação e a criatividade dos alunos, sobretudo se realizado um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Artes.



Figura 16: Introdução ao Modernismo.

Notamos nos exercícios a respeito das imagens que a classificação a partir das características de cada movimento de vanguarda um dos conhecimentos requerido do aluno. Novamente podemos verificar a preocupação com o conteúdo que não pode (ou não deveria) dissociar-se da interpretação das imagens.

No que se refere aos textos modernistas, a mesma dinâmica da apresentação do conteúdo dos outros dois volumes se repete: texto explicativo seguido dos fragmentos de poemas ou poemas completos, a partir dos quais o aluno é convidado a responder algumas questões.

O modernismo brasileiro teve início em São Paulo, importante centro industrial e cultural no início do século XX [...]. O período foi marcado por muitas mudanças, como a criação de indústrias, a imigração de trabalhadores europeus o surgimento de movimentos e bairros operários, a construção do Teatro Municipal e a formação de uma elite cultural que ia frequentemente à Europa e de lá trazia novidades artísticas relacionadas com as correntes de vanguarda. [...] Tradicionalmente, a Semana de Arte Moderna ocorrida em 1922 no Teatro Municipal de São Paulo é considerada o marco introdutório do movimento modernista no Brasil. [...] A imprensa noticiou o fato, mas o principal saldo positivo do evento foi aproximação dos artistas e a troca de ideias técnicas entre diferentes tipos de arte. (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 40- 41).

Foco no texto (um painel de textos do Modernismo no Brasil)

Texto 1

Um fragmento do *prefácio interessantíssimo* de Mario de Andrade de sua obra *Pauliceia desvairada*

Quando sinto a impulsão lírica escrevo sem
Pensar tudo que meu inconsciente grita.
Penso depois: não só para corrigir, como para
Justificar o que escrevi. Daí a razão deste
Prefácio Interessantíssimo.
[...]

Um pouco da teoria?
Acredito no lirismo, nascido no
Subconsciente, acrisolado num pensamento claro
Ou confuso, cria frases que são versos inteiros,
Sem prejuízo de medir tantas sílabas, com
Acentuação determinada.
[...]

Pronomes? Escrevo brasileiro. Si uso ortografia
Portuguesa é porque, não alterando o resultado,
Dá-me uma ortografia
[...]

Escrever arte moderna não significa jamais
Para mim representar a vida atual no que tem
de exterior: automóveis, cinema, asfalto. Si
Estas palavras frequentam-me o livro não é porque pense com
Elas escrever moderno, mas
Porque sendo meu livro moderno, elas têm nele
Sua razão de ser.

Texto 2

Três Poemas de Oswald de Andrade
erro de português

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva

Vestiu o índio
 Que pena!
 Fosse uma manhã de sol
 O índio tinha despido
 O português

Texto 3

O capoeira

— Qué apanhá sordado?
 — O quê?
 — Qué apanhá?
 — pernas e cabeças na calçada

Texto 4

São José del rei

Bananeiras
 O sol
 O cansaço da ilusão
 Igrejas
 O ouro na terra de pedra
 A decadência

Os textos modernistas expostos nesse painel são do início do século XX, um período de amplas mudanças na cultura brasileira, apesar de muitos escritores se inspirarem em influências da Europa, aqui no Brasil começou um anseio por explorarem o nacionalismo brasileiro, o nosso povo e costumes. Foi ainda um momento de efervescência cultural na cidade de São Paulo, a arte moderna rompe com vários mecanismos na estrutura da construção, os versos se tornam livres, ocorre a valorização da linguagem brasileira mais coloquial, a valorização dos temas brasileiros dentre outras características do movimento. Os exercícios do LD estão relacionados com esses textos modernistas, conforme mostra.

No exercício, começando sobre o Prefácio Interessantíssimo, da *Pauliceia desvairada*, de Mario de Andrade, conforme exemplificado na (Figura 17), o professor pode retomar todas as características enumeradas e as questões permitem que o aluno faça um percurso interpretativo. Entretanto, a letra c mesma questão, parte de uma informação não se encontra no fragmento de texto transcrito, isso dificulta a compreensão do aluno. O manual do professor apresenta a seguinte orientação: “comente com os alunos que em outro trecho do prefácio. Mario de Andrade afirma: ‘não sou futurista (de Marinetti). Disse e repito-o tenho ponto de contato com o futurismo’. O escritor não se identifica com a ideologia futurista, que tinha traços fascistas. O LD poderia trazer esse fragmento também no texto para o próprio aluno entender e compreender melhor a questão.

1. A respeito do "Prefácio interessantíssimo", de Mário de Andrade, responda:

a. Como nasce ou deve nascer a poesia, segundo o autor? Em que essa concepção poética difere da dos parnasianos? A poesia deve nascer diretamente do inconsciente, num impulso criativo, sem censura. Os parnasianos, ao contrário, acreditavam que a poesia era fruto do trabalho racional, artesanal.

b. Qual é a posição do poeta a respeito da língua a ser usada em poesia? Em que essa posição difere da tradição literária?

c. Ao citar "automóveis, cinema, asfalto", o poeta indiretamente rejeita o rótulo de "futurista", frequentemente atribuído, na época, a todos os que eram modernistas. Segundo ele, de que deve tratar a arte moderna?

2. Os modernistas da primeira geração tiveram uma posição iconoclasta, de destruição da cultura do passado, e apresentaram propostas para a implantação da arte moderna no Brasil. Veja algumas das propostas literárias dessa geração:

- busca da síntese
- verso livre
- fragmentação
- valorização de temas brasileiros e de elementos da paisagem nacional
- revisão crítica do passado histórico brasileiro
- nacionalismo (crítico ou ufanista)
- valorização da língua brasileira
- *flashes* cinematográficos
- humor e ironia
- poesia nominal (feita principalmente com substantivos)

Quais dessas propostas você reconhece:

a. no texto 2?

b. no texto 3?

c. no texto 4?




Figura 17: Exercício dos textos referente ao modernismo brasileiro.

Na questão 2 da referida figura acima é reconhecer as características do movimento lendo os poemas de Oswald de Andrade poderia nessa questão instigar o aluno na leitura do poema identificar esses traços modernistas, mas o LD lista essas características logo acima dos textos e daí o aluno só correlaciona como texto "2", "3" e "4". Considerando a BNCC sobre as habilidades do educando no Ensino Médio destacamos a sexta habilidade:

[...] 6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2017, p. 481-482).

As mudanças das novas diretrizes destacam a apreciação das produções de diversos meios artísticos, destacando o conhecimento das linguagens, por isso é importante não só saber das características de cada movimento literário, mas conhecer as obras, por causa da linguagem diferenciada em cada movimento, por exemplo o que acabamos de analisar rompimento da linguagem parnasiana mais erudita, trabalhada com detalhes como de um artesão escolhidas numa racionalidade impecável em oposição à estética modernista que faz a ruptura com essa linguagem busca a valorização da linguagem brasileira, local, regional voltada para o coloquial. O educando compreendendo isso reconstrói outros saberes.

Nosso segundo texto literário faz parte da quarta unidade capítulo 1 do terceiro volume: A Literatura brasileira contemporânea: com o subtítulo A Literatura brasileira do final do século XX aos nossos dias. A obra escolhida referente ao assunto é *Relato de um certo Oriente* do autor Amazonense Milton Hatoum.

A *prosa* do final do século XX, em especial conto e no romance, mantém inovações da geração de 1945 – que rompeu com a narrativa linear e realista, explorando a narração desordenada, o fluxo de consciência, o foco narrativo às vezes indefinido. [...] Milton Hatoum é considerado pelo crítico Manuel da Costa Pinto como o mais importante romancista da literatura atual.

O autor tem uma prosa lapidada, com pleno domínio das técnicas narrativas: lida com diferentes planos narrativos, com tempos da memória e o tempo presente, com introspecção psicológica e fluxo da consciência. (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p.257-258).

Foco no texto

Fragmentos dos capítulos 4 e 5 da obra *Relato de um certo Oriente*

Capítulo 4

“A viagem terminou num lugar que seria exagero chamar de cidade. Por convenção ou comodidade, seus habitantes teimavam em situá-los no Brasil: ali, nos confins da Amazônia, três ou quatro países ainda insistem em nomear fronteira um horizonte infinito de árvores; naquele lugar nebuloso e desconhecido para quase todos os brasileiros, um tio meu, Hanna, combateu pelo Brasão da República Brasileira; alcançou a patente de coronel das forças Armadas, embora no Monte Líbano se dedicasse à criação de carneiros e ao comércio de frutas nas cidades litorâneas do sul; nunca soubermos o porquê de sua vinda ao Brasil, mas quando liamos suas cartas, que demoravam meses para chegar às nossas mãos, ficávamos estarecidos e maravilhados. Relatavam epidemias devastadoras, crueldades executadas com requinte por homens que veneravam a lua, inúmeras batalhas tingidas com as cores do crepúsculo, homens que degustavam a carne de seus semelhantes como se saboreassem rabo de carneiro, palácios com jardins esplêndidos, dotados de paredes inclinadas e rasgadas por janelas ogivais que apontam para o poente, onde repousa a lua de ramadã.

[...]

Passados onze anos, talvez 1914, Hanna enviou dois retratos seus, colocados na frente e no verso de um papel cartão retangular; dentro do envelope havia apenas um bilhete em que lia: “entre as duas folhas de cartão há um outro retrato, mas este só deverá ser visto quando o próximo parente desembarcar aqui”. Ao ler o bilhete, meu pai, dirigindo-se a mim, sentenciou: chegou a tua vez de enfrentar o oceano e alcançar o desconhecido, no outro lado da terra.

[...]

A viagem foi longa: mais de três mil milhas navegadas durante várias semanas; em certas noites, eu e os poucos aventureiros que acompanhavam parecíamos os únicos sobreviventes de uma catástrofe. Chegamos, enfim, na cidade de Hanna, numa noite de intenso calor.

[...]

Ansioso, esperei o amanhecer: a natureza, aqui, além de misteriosa é quase sempre pontual. Às cinco e meia tudo ainda era silencioso naquele mundo invisível; em poucos minutos a claridade surgiu como uma súbita revelação, mesclada de diversos matizes do vermelho, tal um tapete estendido no horizonte, de onde brotam miríades de asas faiscantes: lâminas de pérolas e rubis; durante esse breve intervalo de tênue luminosidade, vi uma árvore imensa expandir suas raízes e copa a direção das nuvens e das águas, e me senti reconfortado ao imaginar ser aquela a árvore do sétimo céu.

Capítulo 5

“Foi assim que teu pai resumiu sua vinda ao Brasil, numa tarde em que procurei para puxar assunto. Curiosa era a maneira como se dirigia a mim: sempre olhando para o

livro aberto. Folheava-o vez e outra, esfregando os dedos nas folhas de papel e esse convívio inquieto das mãos com o texto sagrado parecia animar sua voz

[...]

O convívio com teu pai me instigou a ler *As mil e uma noites*, na tradução de Henning. A leitura cuidadosa e morosa desse livro tornou nossa amizade mais íntima; por muito tempo acreditei no que ele me contava, mas aos poucos constatei que havia uma certa alusão àquele livro, e que os episódios de sua vida eram transcrições adulteradas de algumas noites, como se a voz da narradora ecoasse na fala do amigo. No início da nossa amizade ele se mostrara circunspecto e reservado, mas ao concluir a leitura da milésima noite ele se tornara um exímio falador. Às vezes, a leitura de um livro desvela uma pessoa. Mas o curioso é que ele sempre deixava uma ponta de incerteza ou descrédito no que contava, sem nunca perdera entonação e o fervor dos que contam com a convicção.

[...]

O *Relato de um certo oriente* é uma história de uma família libanesa brasileira ambientada na cidade amazonense chamada Manaus, haja vista que o olhar do estrangeiro é de um lugar longíssimo em que segundo o narrador teimava em ser Brasil “A viagem terminou num lugar que seria exagero chamar de cidade. Por convenção ou comodidade, seus habitantes teimavam em situá-los no Brasil; ali nos confins da Amazônia”. O relato de Milton Hatoum segundo ele é e não é memorialista, ou seja, funciona como um diário onde se resgata memórias do passado dessa família que imigrou para o Brasil. A obra do autor é uma obra que aparecem várias vozes narrativas, por isso o exercício da obra desses fragmentos do capítulo 4 e 5 se constrói nesses focos narrativos, conforme (Figura 18). Todavia a obra do autor busca fomentar temáticas importantes que não fazem parte dos textos escolhidos pelo o LD; como discriminação social, racial, violência contra a mulher.

Percebemos possibilidades de ampliação de leitura de outras partes do relato para discutir outros assuntos interessantes. Além disso, o romance desloca o eixo de ocorrência da literatura dos grandes centros da faixa litorânea brasileira do sul e sudeste para uma região ainda pouco frequente no cânone literário brasileiro: o Norte e a Amazônia em específico. Outro aspecto a ser destacado com os alunos é a desconstrução do exotismo de que se reveste a literatura ou o imaginário acerca do local. Assim, considerando a abrangência do LD (distribuído pelo PNLD) que uniformiza os currículos, a presença da literatura de outras regiões do Brasil interessa tanto para os alunos de outras regiões que pouco conhecem sobre o norte do país, quanto para alunos que vivem nos estados do Norte pela representatividade que essas obras asseguram, isto é, pela valorização que promove da literatura local, possibilitando até mesmo relacionando outras obras de outros escritores da região. Vimos assim possibilidade de aulas como seminários em grupos, para ampliar a leitura de obras da literatura regional amazonense.

1. Observe o início dos capítulos 4 e 5.
 - a. Quem está contando a história do libanês que vem ao Brasil? A quem esse narrador conta a história? Justifique sua resposta com elementos do texto.
 - b. Em frases como “Chegamos, enfim, na cidade de Hanna” e “Ansioso, esperei o amanhecer”, do capítulo 4, a voz que conta esses fatos é a mesma do narrador identificado no item a da questão? Explique como se dá a relação de vozes no texto.
 - c. Que sinal de pontuação é utilizado para marcar a introdução de um novo narrador na narração principal da obra? *As aspas.*
2. O libanês veio para o Brasil por determinação de seu pai e por influência de seu tio Hanna.
 - a. Que impressões o tio passava aos parentes do Líbano a respeito do lugar onde vivia? *Ele passava a impressão de que era um lugar exótico e cheio de aventuras, com animais estranhos, rios intermináveis e homens canibais.*
 - b. Tudo o que Hanna contava sobre o Brasil era verdadeiro? Justifique sua resposta com elementos do texto. *Não, Hanna exagerava e fantasiava, como, por exemplo, ao citar a existência de palácios com jardins esplêndidos e características árabes (“janelas ogivais que apontavam para o poente”).*
3. A linguagem das obras de Milton Hatoum costuma ser bem-trabalhada. Observe os seguintes trechos descritivos e figurados presentes no texto lido:

● ● ● ● ● ● ● ●

 - “a claridade surgiu como uma súbita revelação, mesclada aos diversos matizes do vermelho, tal um tapete estendido no horizonte, de onde brotavam miríades de asas faiscantes: lâminas de pérolas e rubis”

Figura 18: Exercício dos fragmentos da obra Relato de um certo oriente

Observamos no exercício da figura acima que a primeira questão a letra “a” há um erro quando a resposta deve ser tirada do trecho lido no segmento foco no texto, no entanto o nome do narrador aparece na chamada para o texto fora do texto literário “A questão pede que justifique a sua resposta com elementos do texto”, porém em nossa leitura de todo o texto do LD, nesse fragmento não aparece o nome do narrador que relata como foi a vinda do tia da narradora protagonista para o Brasil, mas na chamada diz que é um alemão chamado Dorner amigo e fotógrafo do tio. A resposta do livro também diz que é Dorner e aparece no texto lido.

A letra “c”, ainda da segunda questão, pede ao aluno para identificar qual o sinal de acentuação onde marca a troca de voz de um narrador para outro; a resposta é: são as aspas, uma pergunta simplista, sem a reflexão voltada para o texto literário, mas um complemento gramatical, isso não significa a separação de ensino da língua e de literatura, contudo ao nosso ver não observa a subjetividade do texto literário. As outras questões refletem o que o estrangeiro pensa ou pensava do Amazonas, os exageros do tio nas cartas enviadas ao Líbano a visão preconceituosa de uma terra para eles exótica cheia de aventuras e perigos.

Nas nossas análises, além dos segmentos de atividades Foco no texto, Entre Textos e Mundo Plural que retratam algumas dessas potencialidades para expansão do ensino de literatura, compreendemos os projetos também como forma de atividades extraclases que são essenciais no desenvolvimento e formação leitora do educando.

Os livros apresentam um segmento intitulado Projeto que sugere projetos com diversos assuntos, conforme podemos verificar na tabela:

Tabela 2: Projetos dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa

	I VOLUME
I UNIDADE	Sarau Literomusical, Cantigas, Poemas e Teatro
II UNIDADE	Feira cultural, Renascimento, Engenho e Arte
III UNIDADE	Mundo cidadão
I V UNIDADE	Feira do conhecimento- O mundo material na sociedade contemporânea
	II VOLUME
I UNIDADE	Mostra de cinema-Memórias em documentário
II UNIDADE	Noite literária- Do cotidiano à utopia
III UNIDADE	Fatos e revista
IV UNIDADE	Jornal de opinião
	III VOLUME
I UNIDADE	Antologias de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais
II UNIDADE	Cidadania em debate
III UNIDADE	Simulado do Enem – A redação em Exame
IV UNIDADE	Feira de profissões – você no mercado de Trabalho”.

Na parte referente à Literatura nos três volumes, encontramos cinco projetos: Sarau Literomusical – cantigas, poemas e teatro; Feira Cultural – Renascimento, engenho e arte; Mostra de Cinema – Memórias em documentário; Noite literária – Do cotidiano à utopia; Antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais.

Na BNCC tem se apostado nos projetos para o desenvolvimento do educando e no intuito de aperfeiçoar as habilidades e aprendizagem dos alunos, os projetos usados como metodologia de ensino são possibilidades importantes desde que alcance toda a comunidade escolar, ou seja, uma parceria escola-família-sociedade.

[...] desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à proposição, debate, aprovação e implementação de propostas e projetos de lei, à defesa e reclamação de direitos e à elaboração de projetos culturais e de intervenção de diferentes naturezas. (BRASIL, 2017, p. 503)

Os LD analisados apresentam bons projetos, a sugestão da ideia de usar as características locais, regionais propostas pela BNCC é para a nossa realidade Município de Humaitá-AM uma oportunidade de repensar numa produção artística engajada na Literatura Amazonense como os contos, os mitos, as lendas, isto é, valorizar nossa cultura regional de maneira criativa usando as ideias dos projetos, porém adaptando o conteúdo.

Kleiman (2006) destaca o valor dos projetos para a construção de saberes artísticos:

Observamos as sugestões Assim, um importante recurso para construir relações entre as práticas escolares e não-escolares dos jovens e adolescentes é a elaboração do projeto da escola, quando se trata de projetos interdisciplinares que permitem a participação de todos os alunos [...] Um projeto desse tipo permite a participação diferenciada dos alunos em práticas letradas, atende às necessidades e objetivos individuais dos adolescentes e pré-adolescentes; permite tanto a ação individual competitiva quanto a ação cooperativa; aproveita as potencialidades para as artes visuais, musicais, teatrais dos jovens, enfim permite especificar os genéricos objetivos da leitura e interpretação no ensino médio, [...] (KLEIMAN, 2006, p.30-31).

Os projetos dos LD analisados envolvem toda a comunidade escolar em atividades culturais, isto é, na apreciação da arte, conforme mostra (Figura 19).

PROJETO

Sarau literomusical – cantigas, poemas e teatro

Como encerramento da unidade, realizaremos um sarau literomusical, no qual serão apresentados os poemas, as cantigas e as esquetes que você e seus colegas produziram ao longo dos capítulos.

1. ORGANIZANDO, PREPARANDO E DIVULGANDO O SARAU

- Escolham uma data e um horário, de preferência no final da tarde ou à noite, para a realização do sarau.
- Deem um título convidativo ao evento.
- Pensem no público que querem atingir e como falar para convidá-lo: por meio de cartazes, jornal da escola, avisos nas salas, redes sociais.
- Verifiquem quantas apresentações serão feitas e decidam quanto tempo durará o sarau. Dividam o tempo entre os grupos, tendo em vista a duração dos poemas, das cenas e das esquetes.
- Procurem decorar os textos e, antes do dia da apresentação oficial, façam um ensaio diante de uma plateia menor.
- Se for possível, filmem as apresentações. O registro serve tanto para que vocês se vejam e avaliem o próprio desempenho, como também para inspirar futuros eventos.

2. REALIZANDO O SARAU

Declamação dos poemas e apresentação das cantigas

- Releiam os poemas e as cantigas produzidos no capítulo 2. Vocês podem organizá-los em ordem cronológica, segundo a influência predominante na sua criação: cantigas medievais, formas clássicas, versos livres, haicais, etc.
- Convidem os amigos que tocam instrumentos musicais para contribuir na apresentação. Eles podem fazer o método das cantigas ou, ainda, trilhar sonoras para as declamações dos poemas: violões, violinos, cavaletins, flautas, são todos bem-vindos nas apresentações.

Encenação dos textos teatrais

- Selecione uma cena ou uma esquete teatral produzida no capítulo 3 para ser apresentada em grupo no sarau.
- Definam se farão uma caracterização de época ou atual, tendo em vista as personagens do texto teatral de seu grupo. Pensem no vestuário mais adequado para as personagens.
- Discutam qual é a melhor alternativa para o cenário, considerando o local e a época em que se possam as ações das personagens. O ideal é que ele seja fácil de montar e transportar. Lembrem-se de que há opções variadas para produzir: materiais recicláveis, tecidos, papéis, mobiliário disponível no local das apresentações, etc.
- Se houver trilha e efeitos sonoros, preparem o material previamente.
- Ensaie o texto várias vezes, até que todos se apropriem dos diálogos e passem a falar com entonação e gestos naturais. Então, comecem a fazer teatro.
- Filmem as apresentações, a fim de que possam fazer uma avaliação do evento e guardar uma recordação especial.

Figura 19: Projeto sarau Literomusical.

Observamos muitos projetos voltados para as produções artísticas e culturais, potencialmente valorizados nos LD/LP/Literatura, voltados inclusive para o incentivo de

declamações e escritas de poesias, minicontos e teatros nos projetos literários. Portanto, percebemos que as novas diretrizes da BNCC – permeiam o livro didático com projetos voltados para a diversidade cultural em um país multicultural, dessa forma, se esforçam para seguir com a Base Comum:

No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *blogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2017, p. 495).

Os projetos são possibilidades com certeza pertinentes para contribuição na formação do jovem leitor, desenvolvendo suas habilidades e competências de leituras.

Encontramos também outras atividades como o segmento Foco na imagem; conexões; entre saberes e a parte por dentro do Enem. Comentamos também essas partes, pela importância delas na seção de literatura. Desta forma, começamos pelas imagens que são artes, pinturas, esculturas que leva o aluno já pensar no momento histórico em que tais obras foram feitas, os autores do livro contextualizam toda a época correlacionando as artes e instigando assim a curiosidade do aluno. Como já demonstramos na análise do capítulo 2 do livro do terceiro ano, referente ao Modernismo brasileiro.

Uma ocorrência relevante como possibilidade para adentrar o ensino de literatura proposto pelo LD de LP é Entre Saberes uma oportunidade do professor fazer com que a interdisciplinaridade de fato aconteça, isto é, Arte, História e Literatura conversam entre si; por exemplo, no LD da 3ª série do Ensino Médio observamos essa possibilidade com os três textos A obra de Villa-Lobos na perspectiva de Murilo Mendes; Mundo Novo e Velha civilização; e O Brasil e a Segunda Guerra Mundial, a partir dessas leituras surgem as discussões políticas, históricas, econômicas, onde se pode também observar e discutir e ver as manifestações artísticas de cada período.

Apesar de Entre saberes não estar em todos os capítulos, duas páginas resgatam o capítulo de literatura e envolvem outros saberes: outro exemplo História – filosofia – Arte e Literatura (aqui é sugerido ao professor pelos autores dos livros atividades orais, aqui o exemplo de Entre saberes conta-se a história sobre as Cantigas trovadoresca em terras Portuguesas, as

relações feudais e o renascimento das cidades, conforme exemplifica a (Figura 20) do capítulo dois: Literatura na Baixa Idade Média; O Trovadorismo.

ENTRE SABERES
HISTÓRIA • ARTE

Entre os séculos XII e XIV, as cantigas trovadorescas estiveram no centro da vida cultural e das manifestações literárias na área galego-portuguesa, tendo a modalidade mais complexa dessas produções, a cantiga de amor, sido cultivada primeiramente por trovadores provençais.

Como essas cantigas chegaram à nobreza portuguesa? Como se organizava a sociedade nessa época? De que modo essas cantigas refletiam a estrutura social desse período? Que outras artes se manifestavam então? Para refletir sobre essas questões, leia os textos a seguir.

nobilíquo: relativo à nobreza.
normando: habitante da Normandia, região do noroeste da França.
occitânico: relativo à Occitânia, região do sul da França na qual, entre os séculos XII e XIV, falava-se uma série de dialetos, entre eles o provençal.
petição: pedido por escrito; requerimento.
românico: o mesmo que *romance*, estágio do português posterior ao latim vulgar e anterior ao galego-português.

Professor: Sugerimos que esta seção seja trabalhada oralmente.

As cantigas trovadorescas em terras portuguesas

Se a presença de trovadores occitânicos na Península é anterior ao aparecimento do reino de Portugal, somente a partir de finais do século XII se torna visível sua influência na nobreza portuguesa. E essa influência efetivou-se [...] em virtude do acolhimento daqueles autores em algumas cortes senhoriais e régias do norte peninsular. No Nordeste, em primeiro lugar, junto do magnata castelhano D. Rodrigo Dias dos Cameros, e em Leão, em segundo lugar, quando alguns trovadores demandaram a corte de Afonso IX. A partir daí o movimento irradiará para as terras galegas e portuguesas, onde, até cerca de 1240, prevalecerá, em ambiente senhorial, a sua vertente erótica associada [...] às cantigas de amor e de amigo. Reflexo das dificuldades de acesso à mulher que começavam a vigorar nos meios nobiliárquicos portugueses, a atenção que a literatura lhes passava a dedicar já foi interpretada por Georges Duby como um ritual de substituição de comportamentos mais violentos dos jovens nobres, que passavam pelo rapto da mulher [...].

(José Mattoso, dir. *História da vida privada em Portugal — Idade Média*. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates, 2010. p. 326.)

As relações feudais

Ser «o homem» de outro homem: no vocabulário feudal, não existia aliança de palavras mais difundida do que esta, nem mais rica de sentido. Comum aos falares românicos e germânicos, servia para exprimir a dependência pessoal, em si. E isto, fosse qual fosse, aliás, a natureza jurídica exacta do vínculo e sem ter em conta qualquer distinção de classe. O conde era «o homem» do rei, tal como o servo o era do senhor da sua aldeia. Por vezes, era até no mesmo texto que, com poucas linhas de intervalo, condições sociais radicalmente diferentes eram assim evocadas, uma após outra: tal como, cerca do final do século XI, a petição de monjas normandas que se queixavam de que os seus «homens» — isto é, os seus camponeses — fossem obrigados por um alto barão a trabalhar nos castelos dos «homens» deste: entenda-se, os cavaleiros, seus vassallos. O equívoco não era chocante, pois, apesar do abismo entre as camadas sociais, a acentuação exercia-se sobre o elemento fundamental comum: a subordinação de indivíduo a indivíduo.

(Marc Bloch. *A sociedade feudal*. Lisboa: Edições 70, p. 169.)

O primeiro dever do bom vassallo, naturalmente, é saber morrer pelo seu chefe, com a espada na mão: sorte digna de inveja entre todas, pois é a de um mártir e abre as portas do paraíso. Quem fala deste modo? Os poetas? Sem dúvida, mas a Igreja também. Um cavaleiro havia sido obrigado a matar o seu senhor: «Deverias ter aceitado a morte em lugar dele — declara um bispo, em nome do concílio de Limoges, em 1031 — a tua fidelidade teria feito de ti um mártir de Deus.»

(idem, p. 241.)

Figura 20: As cantigas trovadorescas.

As atividades com as Conexões conectam e relacionam textos com concepções estéticos literários de diferentes linguagens como as imagens, pinturas, esculturas e quadrinhos: o exemplo que usamos foi da pintura do Victor Meireles inspirada na Carta de Pero Vaz Caminha: A primeira missa no Brasil ano (1860) em seguida à pintura os autores trazem trechos de uma carta aberta do Líder indígena Jairo Saw Munduruku escrita por ele data 2014 no Pará, conforme mostra (Figura 21).

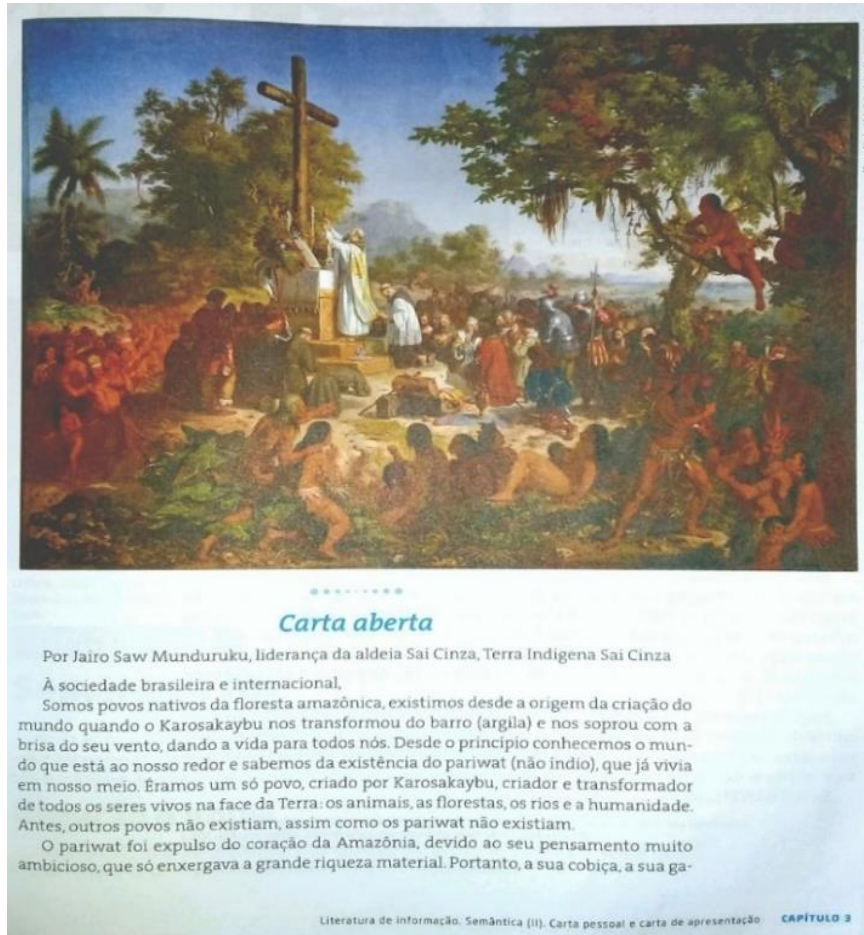


Figura 21: Pintura que retrata o sentimento de nacionalidade.

Por fim, passamos a analisar a seção Por dentro do Enem e do Vestibular, uma espécie de treino com alguns textos e questões selecionados de vestibulares de universidades conhecidas e das provas do Exame Nacional do Ensino Médio. São textos tanto considerados do cânone literário, como por exemplo, o excerto *LXXVIII (Camões, 1525-1580)*, quanto trechos de letras de música, como a do compositor e cantor Caetano Veloso. Os autores do LD deixam claro que com apenas uma leitura atenta do texto é possível resolver as questões, pois as respostas se encontram explícitas no texto. Raros textos de Por dentro do Enem e do vestibular são das unidades estudadas, contudo fica subentendido que, segundo os autores, os alunos, depois do período estudado, conseguem assimilar e compreender qualquer texto, assim identificam as características, épocas e estilos estudados. Conforme o exemplo da canção de Caetano Veloso: (Figura 22).

QUESTÕES DO ENEM E DO VESTIBULAR

1. (ENEM) Leia atentamente o trecho de uma música de Caetano Veloso e, em seguida, assinale a alternativa correta.

.....

Um amor assim delicado
 Você pega e despreza
 Não o devia ter desprezado
 Ajoelha e não reza
 Dessa coisa que mete medo
 Pela sua grandeza
 Não sou o único culpado
 Disso eu tenho a certeza
 Princesa
 Surpresa
 Você me arrasou
 Serpente
 Nem sente que me envenenou
 Senhora, e agora
 Me diga onde eu vou
 Senhora
 Serpente
 Princesa
 (...)

.....

a. O texto remete ao lirismo trovadoresco presente nas cantigas de amigo.
 x b. O texto apresenta uma clara postura de vassalagem amorosa.
 c. O texto é moderno, com referência clara às raízes da poesia palaciana.
 d. A presença do vocativo *Senhora* remete ao amor platônico, típico do período feudal.
 e. O homem posiciona-se como um herói perante a mulher amada.

Figura 22: Exercício da canção de Caetano Veloso.

Percebemos no discurso do LD algumas contradições referentes ao ENEM e, portanto, as competências e habilidades exigidas para esse nível de estudo. Conforme os próprios autores dos LD dizem: “Nas provas de Língua Portuguesa do Enem, há questões que para serem resolvidas, exigem apenas uma leitura atenta, pois a resposta se encontra nelas próprias” (p. 88), constatamos que nas unidades os assuntos, no nosso caso especificamente os literários são estudados a partir de obras literárias canônicas do respectivo movimento literário. Pouquíssimas vezes aparecem textos como de Caetano Veloso usado como comparativo para saber o que caracteriza a vassalagem amorosa, por exemplo. Ou seja, a abordagem tradicional da literatura no LD não favorece o desenvolvimento da competência de leitura comparativa.

Com exceções de atividades como Entre textos; Conexões ou Entre saberes, como citam os autores dos LD, “As questões do Enem apresentam com frequência uma abordagem interdisciplinar. A questão a seguir, por exemplo, envolve duas áreas do conhecimento literatura e história” (p.166). É necessário que o aluno compreenda que a leitura literária envolve outros saberes de muitos campos diferentes e reconheça os saberes que já adquiriu. O exercício mecânico de enumeração de características estilística como um conteúdo a ser memorizado nem sempre se torna significativo para o processo da leitura.

O discurso dos LD a respeito das questões do ENEM destaca a imprescindível habilidade de leitura para o sucesso na prova: “As questões do Enem exigem algumas

habilidades de leitura como identificação e a relação de informações em diferentes textos” (p.92, do 2 volume). Portanto, é necessário que o aluno aprenda, nas aulas de literatura e língua portuguesa, a interpretar textos e isso não depende necessariamente dos conhecimentos técnicos acerca de movimentos literários, biografias de autores e/ou fatos históricos. Por esta razão, entendemos que o livro didático reproduz em sua formação discursiva a ideologia tecnicista que se avulta cada vez mais no ensino brasileiro.

No primeiro nível do discurso, verificamos que o LD reconhece a importância da formação de competência e habilidade para a leitura: “As questões do Enem não exigem um conhecimento amplo das obras literárias, isto é, de detalhes do enredo, das personagens, etc, mas exigem que os estudantes seja um bom leitor, capaz de ler e comparar textos de diferentes épocas e relacioná-los com seu contexto de produção” (p.91, volume3, grifo nosso). Contudo, como ficou demonstrado na análise feita dos exercícios propostos bem como da organização didática do conteúdo de literatura, a ênfase do ensino da literatura é na história literária, nas características das escolas literárias. A leitura profunda do texto, a percepção da expressividade dos recursos poéticos, a reflexão sobre a forma como o texto assume diferentes significados, são relegados a segundo plano ou são negligenciados.

Os alunos do Ensino Médio têm três anos para adquirir essas habilidades e competência leitora e, muitos com o intuito de entrarem nas Universidades sejam elas públicas ou privadas, assim hoje o ENEM é o maior meio de acesso para isso. Com esse objetivo a prova do ENEM serve para o sistema Educacional como método de avaliação do Ensino Médio, portanto, tal como os vestibulares, é projetado para alcançar metas positivas. Segundo os autores das coleções analisadas, o ENEM tem um objetivo principal: “Se o objetivo principal das questões do Enem é avaliar a competência leitora dos estudantes, isso pode ser com textos atuais, de autores que atuam no cenário cultural brasileiro de hoje. Por isso boa parte das questões de literatura no ENEM faz uso de textos de autores contemporâneos” (p.322, volume 3). Mesmo que apareçam nas questões de literatura no exame nacional textos de autores contemporâneos, nas unidades estudadas sua grande maioria de textos e autores são os clássicos o (cânone literário).

Dessa forma, percebemos a fragmentação de textos como um empecilho para a fluidez da aprendizagem, por causa da dificuldade da compreensão de um fragmento descontextualizado, principalmente quando se trata de romances, contos, crônicas e sermões.

Como previsto, a ocorrência dos gêneros literários também revela coerência com a abordagem histórica feita pelo LD, pois o gênero lírico ocorre em maior proporção no livro do primeiro ano, pois este trata de períodos em que a prosa era considerada um gênero menor e a

literatura confundia-se com o texto em verso. O livro do terceiro ano, por abordar o modernismo e a contemporaneidade, momentos em que os gêneros literários se hibridizam e o conceito de literatura se amplia apresentam quase uma equivalência entre o gênero lírico e o gênero narrativo. Assim, concordamos com Rezende quando afirma que:

1.O que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura, tendo como premissa que, quando dizemos “literatura” estamos pensando no texto literário e não em outra coisa - como simulacros, resumos, história da literatura, estilo de época, conjunto de obras etc.?

2.O que se ensinaria se de fato se “ensinasse literatura”, pressupondo-se ser o texto literário o objeto do ensino de Literatura? [...]. A história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se na sequência temporal numa lista de autores e obras do cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas (REZENDE, 2013, p. 100-101).

Observamos que o primeiro contato dos alunos com o estudo sistematizado da literatura ocorre com textos que estão muito distantes no tempo de seu cotidiano, isso pode ser um dos limites no ensino da literatura no livro didático, uma vez que faz predominar a abordagem histórica e as temáticas e a riqueza formal são pouco exploradas. Os textos fragmentados são comuns nessas enciclopédias didáticas mesmo porque é uma ferramenta de auxílio do professor e do aluno, mas os LD acabam sendo para muitos docentes a única ferramenta utilizada e, nas diversas propostas para o Ensino Médio, “A concepção do livro didático, apesar de algumas novidades, é sempre a tradicional” (REZENDE, 2013, p.103). Não foge à regra a coleção de LD do Ensino Médio de LP analisada nessa pesquisa, se percebeu na parte literária o amplo domínio de textos fragmentados e uma abordagem tradicional.

Afirmam Mendonça; Bunzen (2006):

Para promover a qualidade de ensino nessa perspectiva de formação ampla, é necessário romper com o modelo fragmentário e realizar mudanças estruturais profundas, como pretendem algumas iniciativas governamentais. Apesar de válidas, falta a essas iniciativas o incremento de políticas de formação do professor mais consistentes e atentas com as demandas atuais (MENDONÇA; BUNZEN 2006, p.15).

Sabemos da complexidade e dos conflitos diante das mudanças necessárias no ensino e das discussões que envolvem os manuais didáticos nesse contexto. Tais discussões se aprofundam quando se leva em conta a ideia de que o saber poderia ser construído pelos alunos com a mediação do professor e perde sua essência se partir de algo já pronto, isto é, os

compêndios didáticos, nessa perspectiva, engessam o saber, deixam o aluno passivo diante das possíveis descobertas.

Segundo Pinheiro (2006), a experiência dele em lecionar literatura durante mais de dez anos possibilitou o conhecimento de muitos manuais didáticos e acompanhar algumas mudanças significativas e conforme ele positiva também:

Reflexões sobre o ensino de literatura e livro didático tem chamado a atenção para problemas complexos e poucas vezes superados. Algumas delas merecem ser retomadas para se ter noção do que mudou, do que resiste e de quais os novos conflitos e possíveis avanços que as obras contêm (PINHEIRO, 2006, p.103-104).

Os textos literários são também utilizados para análises ou informações inerentes de cada movimento literário, nas características dos estilos literários, a estética, informações contextuais das obras e dos autores, porém os textos propostos nos livros didáticos LP/Literatura se limitam muitas vezes somente nesse sentido, não levam em consideração interpretações subjetivas e suas potencialidades na construção do indivíduo em formação. A BNCC aponta os exercícios como parte relevante quando o texto literário ocupa a sua função como o eixo do ensino.

O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado (BRASIL, 2017, p. 495-496).

Contudo, a primeira informação que se tem no LD quando se trata de texto literário é o contexto histórico, as características do movimento literário, a biografia do autor.

Portanto, constatamos nos LD alguns assuntos de Literatura interligados com temas transversais que fazem parte da formação do jovem para uma vida harmoniosa na sociedade.

Conforme a BNCC o livro didático traz em sua estrutura temas relevantes para fomentação de discussões importantes para o jovem cidadão, isto é, um suporte para a melhorar o exercício de sua cidadania. A BNCC nas suas diretrizes para o Ensino Médio ressalva:

Em relação à preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a:

- explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza;

- relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; e
- explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas. (BRASIL, 2017, p.465)

Apesar da BNCC entender e em algum momento reconhecer o valor do texto literário e, até mesmo considerar o eixo central do Ensino Fundamental e Médio: a nova Base Nacional Comum Curricular surge para embasar a implantação de um novo modelo de ensino cujo ponto final seria o ensino técnico, enfatiza demasiadamente a tecnologia e a formação para o mundo do trabalho (que embasa a LDB como já demonstramos).

A materialidade que é o LD como discurso pragmático atende a Base (BNCC), e os conteúdos de literatura inserem-se como mais um conhecimento formal, escolarizado e técnico que será exigido do aluno e pouco contribui para a formação e ampliação de suas competências e habilidades leitoras. Nesse sentido, das entrelinhas do discurso oficial brota uma ideologia elitista e utilitária respeito da literatura que cada vez a distância mais do cotidiano da prática escolar.

Todavia as seleções de textos, abordagens, competências abrem possibilidades amplas do ensino de literatura, como usar a parte das Conexões; Entre textos; para leitura mais reflexiva dos textos, aproximando do contexto dos alunos e professores textos de épocas diferentes por meio dos fragmentos dos textos relacionados, usando os Projetos pertinentes à parte literária para os saraus, teatros, incentivando, assim, a leitura das obras para as apresentações.

Ao nosso ver, esta seria uma forma dinâmica do professor explorar tudo isso em sala de aula. Os LD propõem o Mundo Plural, pois os são temas transversais usados para o diálogo interdisciplinar e contextualizado, perpassando diversos assuntos, assim sendo, dialogando com Literatura como temas sociais: Discriminação social, racial, violência contra a mulher, etc. logo podem ser utilizados como meio de fomento da importância do ato de ler relacionado com debates de temáticas expostas em obras literárias.

Segundo Pinheiro (2006), o LD foi um bom apoio para o início de sua carreira no magistério, por causa da organização, das datas, da esquematização e sequência dos assuntos literários até mesmo decorou alguns poemas, pois os LD são repetitivos em vários textos literários, isto é, uma coleção não difere muito as escolhas dos textos. Nas palavras dele “[...],

com o tempo, vamos percebendo que um livro didático difere pouco do outro. Que muitos textos se repetem e o que foi descoberto passa a ser limitação[...]" (PINHEIRO, 2006, p.103).

Não poderíamos deixar de enfatizar o fato de que realmente nos livros didáticos repetem alguns poemas, trechos de narrativas apenas com o intuito de usá-los para alguns exercícios de Língua e Linguagem. Mesmo com todo o suporte dessa ferramenta vale frisar as palavras de Pinheiro (2006) quando diz que o melhor mesmo para o ensino de Literatura é ir direto na fonte, ou seja, ler os livros.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão a respeito do lugar da arte na sociedade remonta aos gregos. Platão aponta para seu caráter nocivo, pois está longe da verdade e desperta paixões. Aristóteles destaca que a arte recria a realidade e libera emoções. Outros ainda apontam ora para sua utilidade, ora para sua inutilidade. A literatura é tocada por essa discussão e, num mundo cada vez mais voltado para o utilitarismo das coisas e das relações, parece ter um lugar cada vez mais reduzido. Na escola, pouco parece interessar a expressão subjetiva das emoções profundas e, por vezes, conturbada que os textos literários expressam tão ricamente. Principalmente quando o “mundo do trabalho” é o foco da formação almejada.

Ao refletirmos sobre as possibilidades e limites da literatura no livro didático, olhamos de frente para o dilema do que e como ensinar a literatura. O ato de ensinar a literatura deve ir além do ensino dos aspectos técnicos que a margeiam. O texto literário deve ser o foco do ensino da literatura.

A partir desses pressupostos, propusemos ao longo dessa pesquisa, a análise do livro didático, considerando-o em sua materialidade discursiva e dialógica com os documentos que norteiam o ensino médio, com o intuito de identificar como esse, que se tornou o principal instrumento didático do professor de língua portuguesa, pode contribuir com um ensino significativo da literatura.

Entendemos o LD *Português Contemporâneo: diálogo, Reflexão e Uso* de Língua Portuguesa apresenta uma proposta plena de possibilidades ao almejar que a literatura seja o suporte para leitura e interpretação textual; atue no auxílio para construção de novos textos em atividades de reescrita; estabeleça a conexão de textos antigos com os mais atuais, sendo que a literatura e seus temas não se encerram mas transformam-se cada época inclusive hoje na realidade do aluno (entre textos e conexões percebemos as interligações, ou seja, a forma como textos literários dialogam de forma bem atual).

Outros pontos são positivos: identificamos, em nossa pesquisa um grande número de textos da tradição literária, que contribuem para a ampliação do repertório cultural do aluno e podem instiga-los à leitura integral das obras; há algumas propostas de leitura comparada entre textos da tradição literária com outras obras da indústria cultural, nomeadamente, letras de música e filmes; há a sugestão da utilização dos meios digitais para pesquisas e visitas a museus e acervos digitais; sugestão do desenvolvimento de projetos cuja execução depende de conhecimentos interdisciplinares e do envolvimento da comunidade escolar, favorecendo o protagonismo dos estudantes e a fruição das obras literárias.

Contudo, observamos pontos negativos dos LD que são já conhecidos por outros estudos como o de Helder Pinheiro. Dentre esses pontos, destacamos: os textos são limitados pela forma como são lidos e para que são propostos no LD/LP, às vezes, só se objetiva, com as atividades, responder aos exercícios que requerem respostas unívocas, na interpretação de textos originalmente polissêmicos; a organização do conteúdo relega a literatura a segundo plano, dando ênfase concepções teóricas, características de escolas, épocas diferentes, contextos históricos que viviam os autores; questões e conhecimentos da técnica literária acabam por sobrecarregar o aluno com mais um conteúdo a ser memorizado, tomando o lugar do aspecto imaginativo e lúdico que a leitura literária pressupõe e o conhecimento subjetivo que a envolve.

Esses pontos negativos do LD constituem sua grande limitação no que tange ao ensino da literatura e, portanto, na formação de leitores competentes, uma vez que o exercício da leitura propriamente dita, da interpretação do texto sempre depende, pelo que o LD apresenta, de informações outras a serem adquiridas pelo aluno. Desse modo, o contato do aluno com a literatura se dá sempre de forma indireta, iniciado com a leitura de textos teóricos, da biografia do autor e, nem sempre, o aluno consegue compreender como se relacionam com o poema ou o fragmento do romance que estão lendo.

Entretanto, a quantidade de textos literários que o livro didático oferece à leitura é uma possibilidade de desenvolver trabalhos para que o aluno se identifique e aproprie desses textos, dando-lhes sentido e, só a partir disso, adquira e agregue outros conhecimentos. Essa abordagem é a possibilidade de o LD subverter a lógica tecnicista no ensino da literatura pela assunção de um discurso voltado para a formação humana que suplanta a ideologia produtivista.

Ao optarmos pela Análise de Discurso como método de nossa pesquisa, tomamos o livro didático de Língua Portuguesa como a materialização de um discurso a respeito do ensino de literatura que se constrói historicamente. Com isso, pudemos averiguar como a literatura deixou de ter espaço central no ensino da língua portuguesa (outrora baseado nos chamados livros de leitura), ou o estado de disciplina autônoma para integrar-se ao ensino da língua portuguesa, fazendo com que o texto passasse a ser pretexto para o ensino de regras gramaticais ou para o estudo da história dos movimentos literários.

Nesse sentido, a relação que se estabelece entre os sujeitos envolvidos nesse discurso a respeito da literatura – professor e alunos – revela papéis fixos e uma concepção sobre o ensino e a aprendizagem bastante tradicional, na qual o professor ensina o que sabe e o aluno, que não sabe, aprende. O texto literário, no entanto, está à espera de um leitor apenas. A leitura pode ser mediada, facilitada, mas é imprescindível o encontro do leitor com (e no) texto.

Entendemos, com isso, que a mediação desse encontro deve ser feita, considerando o que o aluno sabe e valorizando suas tentativas de compreensão da literatura, para que não reste a ele a impressão de que os textos literários são muito herméticos, tratam apenas do passado ou de assuntos desinteressantes e desatualizados.

Dessa forma, considerando que o discurso/livro didático é ideologicamente formado e transmitido entre os locutores, identificamos, nos exemplos analisados, o caráter conteudista que conduz o estudo/ensino da literatura e esta ideia tem sido transmitida: não mudou o tradicionalismo do LD/LP nesse aspecto. Precisamos de mais diálogos entre os educadores em especial de LP/Literatura e, os professores de Literatura necessitam de estímulos e repensarem suas práticas pedagógicas, renovando suas metodologias mesmo se tais manuais em certos momentos os limitem. Todavia, sabemos da importância dessa ferramenta como suporte ao professor principalmente aos iniciantes e, pelo cultivo da cultura nacional, pois as escolhas e propostas dos autores da coletânea representam possibilidades interessantes para um diálogo significativo de grande contribuição na formação do educando, sobretudo porque possibilitam a leitura de literatura que deve, sempre, ocupar lugar de destaque na aula de língua portuguesa.

7. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Socorro de F. Pacífico. **A literatura no contexto dos documentos oficiais: Linguagens usos e reflexões**. Vol. 6. In ALDRIGUE, Ana C. de Sousa; LEITE, Jan Edson Rodrigues (org.). João Pessoa: Editora UFPB, 2010.

BORDINI, Maria da Gloria. AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: A formação do leitor; Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. – 2. ed. ver. 4. reimpr. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

BRASIL, MEC. **Base nacional Comum Curricular. BNCC (2017)**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 06 nov. 2019.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.

_____. **PCN+ (1999)**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 set. 2019.

_____. **PCNEM (2000)**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 set. 2019.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 06 dez. 2019.

CANDIDO, Antonio. A Literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

_____. O escritor e o público. In CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. 2006.

_____. **Vários Escritos: O direito à Literatura**. 4. ed. Ouro sobre azul: Rio de Janeiro, 2004.

CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2016.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estud. av. São Paulo, v. 5, n. 11, abril 1991.

CAETANO, Santa Inês Pavinato. Professor de língua e literatura: o que se espera desse profissional. In: FLÔRES, O.C. (org.). **Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas**. Canoas: ULBRA, 2001. p. 13-22.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil: introdução geral**. 4 ed. rev. e ampl. São Paulo: Global, 1997.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo. Atlas, 2000.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra (rev. da tradução João Azenha Jr.). 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Biblioteca Universal)).

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. **Literatura juvenil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FONTES, Joaquim Brasil. **As obrigatórias metáforas**. Apontamentos sobre literatura e ensino. São Paulo: Iluminuras, 1999.

FORTES, R. A.; OLIVEIRA, V. S. **O ensino de Literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais**. Contexto: Vitória, n.27, 2015/1.

FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo. **Literatura no ensino médio: reflexões e propostas metodológicas**. Revista Brasileira de Literatura comparada. João Pessoa: v. 15 nº 22, p. 179-197, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: EGA, 2002. (Publicação original 1996)

GIL. Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo. Atlas, 2010.

GODOY. A. S. **Pesquisa qualitativa: Tipos de pesquisas**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v. 35, n 3, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, Jeosafá Fernandez. **Ensino é crítica: A literatura no Ensino Médio**. São Paulo: Nova Alexandrina, 2012.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 113-137. (Coleção Leitura e Formação).

KLEIMAN, Angela B. A leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: Desencontros e Esperanças. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 17-25. (Coleção na sala de aula).

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau: problemas & perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MENDONÇA, Márcia.; BUNZEN, Clecio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: _____ (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 11-22.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas SP: Pontes, 2015.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 103-116.

PORTOLOMEOS, Andréa. (org.). **Literatura e subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio**. São Paulo: Blucher, 2016. 176p. (Coleção A reflexão e a prática no ensino médio, v.3/ Marcio Rogério de Oliveira Cano, coord.)

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a literatura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 99-112.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 eds. rev., e atual. São Paulo. Cortez, 2007

SILVA, Ariceneide Oliveira da. **O sujeito, o discurso, a ideologia e a constituição da identidade indígena: uma análise discursiva de documentos oficiais e políticas públicas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) _ Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **O Império da Eloquência**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

STALLONI, Yves. **Os gêneros Literários**. Tradução e notas, Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: 3ª ed. DIFEL, 2007. (Coleção Enfoques. Letras).

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; SANTOS ARAÚJO, Maria Helena; FARIA ALVIM, Maria Teonila. **Metodologias e prática de ensino de língua portuguesa**. 4. ed. rev. Uberlândia; EDUFU, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da Literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

_____. A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luiza e ZILBERMAN, Regina. **Crítica do tempo presente**. Porto Alegre: IEL; Nova Prova, 2005.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB- Associação de Leitura do Brasil, 2008.

8. APÊNDICE

8.1 Levantamento das informações do livro da 1ª série - Ensino Médio

UNIDADE 1: RUMORES DA LÍNGUA E DA LITERATURA					
Textos	Autores	Gênero	Textos	Autores	Gênero
“José”	Drummond	Lírico	“O adolescente”	Mario Quintana	Lírico
“Tem alguém aí?”	Gabriel, Pensador	Música	“homem nu agachado no ar”	Ewan Fraser	Fotografia
“Na morada das palavras”	Rubem Alves	Lírico	“Cais matutino”	Ribeiro Couto	Lírico
“Agora”	Adão Ventura	Lírico	“Do amoroso esquecimento”	Mario Quintana	Lírico
“Canto a uma escrava”	Autor desconhecido	Lírico	“3 de maio”	Oswald de Andrade	Lírico
“A flor e a náusea”	Drummond	Lírico	“Pescaria, Romance e O haikai”	Guilherme de Almeida	Lírico
Trecho de “Édipo rei”	Sófocles	Dramático	“Auto da barca do inferno”	Gil Vicente	Dramático
“Do desejo”	Hilda Hilst	Lírico	“A batalha de Oliveiros com Ferrabrás”	Leandro Gomes de Barros	Narrativo
Canto III “Os lusíadas”	“Luís de Camões”	Narrativo	“Amar-amaro”	Drummond	Lírico
“Receita”	José Saramago	Lírico	“Ortografia”	Mario Quintana	Lírico
“Cantiga de Amor”	João Garcia de Guilhade	Lírico	“Cantiga de amigo”	Pero Meogo	Lírico
“Cantiga Satírica”	D. Pedro	Lírico			
UNIDADE 2: ENGENHO E ARTE					
Textos	Autores	Gênero	Textos	Autores	Gênero
canto V de “Os lusíadas”	Luís Vaz de Camões	Narrativo	Texto 1 “Cantiga alheia”	Luís de Camões	Lírico
“Quem vê senhora, claro e manifesto”	Luís Vaz de Camões	Lírico	“Voltas”	Luís de Camões	Lírico
“Amor”	Luís de Camões	Lírico	Texto 2	Luís de Camões	Lírico
“Laço de fita”	Castro Alves	Lírico	Texto 3	Luís de Camões	Lírico
	Luís de Camões	Lírico	“Mar português” (Entre textos)	Fernando Pessoa	Lírico
“O navio negreiro”	Castro Alves	Lírico	canto IV de “Os lusíadas”(Entre textos)	Luís de Camões	Narrativo
“A marcha das utopias”	José Paulo Paes	Lírico	“Carta de Pero Vaz de Caminha”	Pero Vaz de Caminha	Narrativo
“Traduzir-se”	Ferreira Gullar	Lírico	“Da condição e costumes do índio da terra”	Pero de Magalhães Gândavo	Narrativo

8.2 Levantamento das informações do livro da 1ª série - Ensino Médio

UNIDADE 3: PALAVRAS EM MOVIMENTO			UNIDADE 4: PALAVRA E RAZÃO		
Textos	Autores	Gênero	Textos	Autores	Gênero
A cristo s.n crucificado estando o poeta na última hora de sua vida	Gregório de Matos	Lírico	Texto 1	Bocage	Lírico
Achando-se um braço perdido do menino deus n.s das maravilhas, que desacatarem infieis na sé da Bahia	Gregório de Matos	Lírico	Texto 2 “XXVI”	Cláudio Manuel da Costa	Lírico
Fragmento “Sermão de Nossa Senhora de Penha de França”	Padre Antônio Vieira	Sermão	trecho “Marília de Dirceu”	Tomás Antônio Gonzaga	Lírico
“Maria dos povos, sua futura esposa”	Gregório de Matos	Lírico	“Marília de Dirceu”	Tomás Antônio Gonzaga	Lírico
“No dia de quarta-feira de cinzas”		Lírico			
“Descreve o que era naquele tempo a cidade da Bahia”		Lírico			
“relicário” (Entre Textos)	Oswald de Andrade	Lírico	trecho: “Cartas chilenas”	Tomás Antônio Gonzaga	Lírico
“Aos principais da Bahia chamados os Caramurus” (Entre Textos)	Gregório de Matos	Lírico	Texto 1 “Marília de Dirceu” (Entre textos)	Tomás Antônio Gonzaga	Lírico
fragmento “Sermão XIV”	Pe. Antônio Vieira	Sermão	Texto 2 “Mundo grande” da obra “Sentimento do mundo” (Entre Textos)	Drummond	Lírico
trecho “Colóquio das estátuas”	Drummond	Narrativo	trecho de “O Uruguai”	Basílio da Gama	Narrativo

8.3 Levantamento das informações do livro da 2ª série - Ensino Médio

UNIDADE 1: EU E O MUNDO		
Textos	Autores	Gênero
Dois trechos VIII e IX “I-Juca Pirama” (em tupi, “o que há de ser morto”)	Gonçalves Dias	Narrativo
“No amor basta uma noite para fazer de um homem um Deus”	Álvares de Azevedo	Lírico
“Infância”	Drummond	Lírico
“Consolação nas lágrimas”	Gonçalves Dias	Lírico
“Canção do exílio”	Gonçalves Dias	Lírico
“Meu anjo” que compõem a segunda parte da “Lira dos vinte anos”	Álvares de Azevedo	Lírico
“Meus oito anos”	Casimiro de Abreu	Lírico
“Doze anos”	Chico Buarque	Música
5ª parte de “O navio negreiro – tragédias no mar”	Castro Alves	Lírico
O “adeus” de Teresa	Castro Alves	Lírico
UNIDADE 2: O TEMPO DE CADA UM		
Um capítulo “XXVIII de Iracema”	José de Alencar	Narrativo
trecho de “Inocência” capítulo XII A Apresentação	Visconde Taunay	Narrativo
“Amai o próximo, etc...”	Marina Colasanti	Narrativo
Trecho “O mato”	Rubem Braga	Narrativo
Parágrafos “Vexame”	Fabricio Corsaletti	Narrativo
Trecho do terceiro capítulo de “Memórias de um sargento de milícias”	Manuel Antônio de Almeida	Narrativo
XV capítulo de “Lucíola”	José de Alencar	Narrativo
“O jovem casal”	Rubem Braga	Narrativo
Fragmento “O amor deixa muito a desejar”	Arnaldo Jabor	Narrativo
“O olhar da truta”	Luis Fernando Verissimo	Narrativo
Fragmento de um conto de Noite na taverna “Gennaro”	Álvares de Azevedo	Narrativo
Trecho da obra “Era no tempo do rei - Os Arcos da Carioca” (Entre textos)	Ruy Castro	Narrativo
Trecho da obra “Coração, cabeça e estômago”	Camilo Castelo Branco	Narrativo

8.4 Levantamento das informações do livro da 2ª série - Ensino Médio

UNIDADE 3: EM BUSCA DA VERDADE		
Textos	Autores	Gênero
capítulo II “Memórias póstumas de Brás Cubas – O emplasto”	Machado de Assis	Narrativo
Trecho da obra “O cortiço”	Aluísio Azevedo	Narrativo
“Dom Casmurro - capítulo CXXXII O debuxo e o colorido”	Machado de Assis	Narrativo
“O cortiço – IX”	Aluísio Azevedo	Narrativo
Trecho “Dom Casmurro - A mão de Sancha CXVIII” (Entre Textos)	Machado de Assis	Narrativo
Trecho “A audácia dessa mulher” cap 16 (Entre textos)	Ana Maria Machado	Narrativo
“Rio abaixo” da série “Sarças de Fogo”	Olavo Bilac	Lírico
Série “Via láctea – XXXI “	Olavo Bilac	Lírico
UNIDADE 4: PALAVRA E MÚSICA		
Textos	Autores	Gênero
“Siderações”	Cruz e Sousa	Lírico
“Música da Morte...”	Cruz e Sousa	Lírico
“Madrigal”	José Paulo Paes	Lírico
“Crianças negras” da obra “Últimos sonetos”	Cruz e Sousa	Lírico
“Hão de chorar por elas os cinamomos”	Alphonsus de Guimaraens	Lírico
Trecho de “Emparedado” (Entre Textos)	Cruz e Sousa	Lírico
“A cor da pele”	Adão Ventura	Lírico
“Honoris causa’	Ulisses Tavares	Lírico
Fragmento de “Os Maias – capítulo XVI”	Eça de Queiroz	Narrativo

8.5 Levantamento das informações do livro da 3ª série - Ensino Médio

UNIDADE 1: RUPTURA E CONSTRUÇÃO					
Textos	Autores	Gênero	Textos	Autores	Gênero
“pronominais”	Oswald de Andrade	Lírico			
Obra “Eu – O deus verme”	Augusto dos Anjos	Lírico	“são José del rei”	Oswald de Andrade	Lírico
Obra “Eu – Idealismo”	Augusto dos anjos	Lírico	“Uma vela para Dario”	Dalton Trevisan	Narrativo
Trecho do capítulo II da obra “Triste fim de policarpo Quaresma – Golias”	Lima Barreto	Narrativo	Um episódio da obra “Macunaíma – O herói sem nenhum caráter”	Mario de Andrade	Narrativo
			“Andorinha”	Manuel Bandeira	Lírico
“Dois e dois: quatro”	Ferreira Gullar	Lírico	“Momento num café”	Manuel Bandeira	Lírico
“Nós chorámos pelo Cão Tinhoso”	Escritor angolano Ondjaki	Narrativo	“Nova poética”	Manuel Bandeira	Lírico
fragmento “O dia em que explodiu Mabata-bata”	Mia Couto	Narrativo	“O laço de fita”	Castro Alves	Lírico
fragmento do “Prefácio interessantíssimo” da obra “Pauliceia desvairada”	Mário de Andrade	Lírico	“Amor”	Oswald de Andrade	Lírico
“erro de português”	Oswald de Andrade	Lírico	“O retrato oval”	Edgar Allan Poe	Narrativo
“O capoeira”	Oswald de Andrade	Lírico	trecho “Os buracos da máscara”	Jean Lorrain	Narrativo
UNIDADE 2: PALAVRA E PERSUASÃO					
Textos	Autores	Gênero	Textos	Autores	Gênero
trecho do primeiro capítulo da obra “Vidas secas – Mudança”	Graciliano Ramos	Narrativo	Obra “Alguma poesia - Coração numeroso”	Drummond	Lírico
fragmento “O retrato do sertão”	Patativa do Assaré	Lírico	Obra “Sentimento do mundo – A noite dissolve os homens”	Drummond	Lírico
“Segue o seco”	Carlinhos Brown	Música			
fragmento da segunda parte de “Fogo morto – O engenho de seu Lula”	José Lins do Rego	Narrativo	“No meio do caminho”	Drummond	Lírico
trecho de “Capitães da Areia – Manhã como um quadro”	Jorge Amado	Narrativo	“A flor e a náusea”	Drummond	Lírico
Trecho “Um certo capitão Rodrigo” da obra “O Tempo e o vento”	Érico Veríssimo	Narrativo			

8.6 Levantamento das informações do livro da 3ª série - Ensino Médio

UNIDADE 3: HORA E VEZ DA LINGUAGEM		
Textos	Autores	Gênero
“Motivo” da obra “Viagem”	Cecília Meireles	Lírico
“Canção” da obra “Viagem”	Cecília Meireles	Lírico
“Pátria minha” da obra “Antologia poética”	Vinícius de Moraes	Lírico
“Soneto de separação” da obra “Poemas, sonetos e baladas”	Vinícius de Moraes	Lírico
“Soneto de fidelidade”	Vinícius de Moraes	Lírico
“Eu sei que vou te amar”	MORAIS, V.; JOBIM, T.	Música
“Catar feijão” da obra “Educação pela pedra”	João Cabral de Melo Neto	Lírico
trecho da obra “Morte e vida Severina”	João Cabral de Melo Neto	Dramático
“Amor” da obra “Laços de família”	Clarice Lispector	Narrativo
Episódio final de “A hora e vez de Augusto Matraga” da obra “Sagarana”	Guimarães Rosa	Narrativo
UNIDADE 4: CAMINHOS		
Textos	Autores	Gênero
“Não há vagas” da obra “Dentro da noite veloz”	Ferreira Gullar	Lírico
“Não coisa” da obra “muitas vozes”	Ferreira Gullar	Lírico
Fragmento do cap 4 e do cap 5 da obra “Relato de um certo Oriente”	Milton Hatoum	Narrativo
Trecho “Coisas antigas”	Rubem Braga	Narrativo
“Autopsicografia”	Fernando Pessoa	Lírico
Texto 2	Alberto Caeiro (heterônimo)	Lírico
Texto 3	Ricardo Reis (heterônimo)	Lírico
“Poema em linha reta”	Álvaro de Campos (heterônimo)	Lírico
Uma parte da obra “Todos os nomes”	José Saramago	Narrativo
“Namoro”	Viriato da Cruz (poeta angolano)	Lírico
“Quero ser tambor”	José Craveirinha (poeta moçambicano)	Lírico
“Para um negro”	Adão Ventura	Lírico
“Nossa gente”	Márcio Barbosa	Lírico
“Velho negro”	Agostinho Neto (poeta angolano Entre Textos)	Lírico
“Sou negro”	Cuti (pseudônimo de Luís Silva Entre Textos)	Lírico

8.7 Levantamento dos textos literários para Enem e vestibular

VOLUME 1					
Textos	Autores	Gênero	Textos	Autores	Gênero
	Cruz e Sousa	Lírico	“Descreve o que era naquele tempo a cidade da Bahia”	Gregório de Matos	Lírico
	Martim Codax	Lírico	“Instrução”	Gregório de Matos	Lírico
Excertos da “Auto da barca do inferno”	Gil Vicente	Dramático	“Sermão décimo quarto”	Pe. Antônio Vieira	Sermão
“LXXVIII”	Luís de Camões	Narrativo	“Casa dos Contos”	Ávila	Narrativo
três estrofes de “Os Lusíadas”	Luís de Camões	Narrativo	“A poesia dos inconfidentes”	Cláudio Manoel da Costa	Lírico
“A carta de Pero Vaz de Caminha”	Vaz de Caminha	Narrativo	Cantiga de amigo	Desconhecido	Lírico
VOLUME 2					
Textos	Autores	Gênero	Textos	Autores	Gênero
Texto I	ABREU, C	Lírico	trecho de “O cortiço	Aluísio Azevedo	Narrativo
“O navio negreiro – tragédia no mar”	Castro Alves	Lírico	Obra “Memórias póstumas de Brás cubas trecho do Capítulo CVII “Bilhete”	Machado de Assis	Narrativo
“O sedutor médio”	VERISSIMO, L. F	Lírico	“Capítulo CVIII – Que se não entende”	Machado de Assis	Narrativo
	Álvares de Azevedo	Lírico	trecho de “Reinações de Narizinho”	Monteiro Lobato	Narrativo
“Nova canção do exílio”	Drummond	Lírico	“Poesia completa e prosa”	Manoel Bandeira	Relatos
“Iracema voou”	Chico Buarque	Canção	Trecho “Laços de família”	Clarice Lispector	Narrativo
“Memórias de um sargento de milícias”	Manuel Antônio de Almeida	Narrativo	“Vida obscura”	Cruz e Souza	Lírico
“A ilustre casa de Ramires”	Eça de Queirós	Narrativo	“Cárcere das almas”	Cruz e Sousa	Lírico
“Fiquei velho”	Rubem Alves	Narrativo	“Violões que choram...”	Cruz e Souza	Lírico
Fragmento da obra “Memórias póstumas de Brás Cubas”	Machado de Assis	Narrativo	“A deliberação tomada pelos ratos”	<i>La Fontaine</i>	Narrativo

8.8 Levantamento dos textos literários para Enem e Vestibular

VOLUME 3					
Textos	Autores	Gênero	Textos	Autores	Gênero
“O canto do guerreiro”	Gonçalves Dias	Lírico	Fragmento “A hora da estrela”	Clarice Lispector	Narrativo
Epílogo “Macunaíma”	Mario de Andrade	Narrativo	Fragmento “Morte e vida Severina”	João Cabral de Melo Neto	Dramático
“Namorados”	Manuel Bandeira	Lírico	Fragmento “Romanceiro da Inconfidência”	Cecília Meireles	Lírico
“O trovador”	Mario de Andrade	Lírico	Fragmento “Grande sertão: veredas”	João Guimarães Rosa	Narrativo
Trecho “Os emigrantes”	Oswald de Andrade	Narrativo	“da sua memória”	Arnaldo Antunes	Lírico
“Cabeludinho”	BARROS, M.	Narrativo	“O açúcar”	Ferreira Gullar	Lírico
“A raposa e as uvas”	Monteiro Lobato	Fábula	“À garrafa”	José Paulo Paes	Lírico
“Confidência do itabirano”	Carlos Drummond de Andrade	Lírico	“Aquarela”	Cacaso	Lírico
Fragmento “Capitães de areia”	Jorge Amado	Narrativo	“A estrutura da bolha de sabão”	Lygia Fagundes Telles	Narrativo
Fragmento “35 noites de paixão”	Dalton Trevisan	Narrativo	“Voluntário”	SOUZA, I.	Narrativo
Trecho “Vidas secas”	Graciliano Ramos	Narrativo	“Relato de um certo oriente”	Milton Hatoum	Narrativo