

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Rita Roberta Marioto

**LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: um estudo
do material didático oficial do estado
de São Paulo**

Taubaté - SP

2014

Rita Roberta Marioto

**LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: um estudo
do material didático oficial do estado
de São Paulo**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Taubaté - SP

2014

Rita Roberta Marioto

LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: um estudo do material didático oficial do estado de São Paulo

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Data: 28 / 04/ 2014

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Adriana Cintra de Carvalho Pinto Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa Universidade do Vale do

Paraíba

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, pela excepcional orientação.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi e ao prof. Dr. Orlando de Paula, pela colaboração na construção deste trabalho.

Aos meus antigos professores, Dra. Karen Volobuef e Ms. Joel Abdala, cujos ensinamentos muito me ajudam ainda hoje.

Aos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Taubaté, à Equipe Gestora da Escola Estadual Ministro José de Moura Resende, especialmente na figura das Professoras Coordenadoras, pela cooperação, e ao Governo do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro.

Aos meus colegas de curso e aos colegas professores, pela motivação, e aos meus alunos, pela compreensão.

Ao meu marido, Dr. Rafael J. Port, pelo amor, pela motivação, pela ajuda, pela compreensão, a cada minuto.

Aos meus familiares, meu pai, Darci Marioto e minha mãe, Maria Angélica Alvarenga Marioto, luzes no meu caminho; minhas irmãs, Ana Paula Marioto e Marina Marioto, e minha sobrinha, Mariana Marioto Silva, pelo carinho. À minha sogra, Maria Conceição de Melo Port, pela motivação.

*Vocês... Vocês a quem amamos
Vocês não nos veem... Vocês não nos ouvem...
Vocês nos imaginam tão longe...
No entanto, estamos tão perto...
Somos os mensageiros que aproximam os que
estão longe...
Somos os mensageiros que trazem luz aos que
estão nas trevas...
Somos os mensageiros que trazem a palavra
aos que perguntam...
Não somos a luz nem a mensagem...
Somos os mensageiros...
Nós não somos nada...
Vocês são tudo para nós...*

(Anjo Cassiel, Tão longe, Tão perto, Wim Wenders)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta como tema as propostas de práticas didáticas de ensino de literatura no Ensino Médio. A escolha desse tema se justifica pela necessidade de se analisar e refletir sobre as propostas de trabalho pedagógico que organizam, em sala de aula, o ensino e aprendizagem de literatura, especialmente considerando a atual crise no ensino de literatura, confirmada por dados de avaliações em larga escala, como o Saresp. Para esse estudo, estabeleceu-se, como objetivo geral, discutir a proposta para o ensino de literatura do EM a partir do material didático oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Para o desenvolvimento desse objetivo geral, foi estabelecido, como objetivo específico, analisar as adequações e inadequações das atividades e dos exercícios do material didático oficial em relação aos aspectos teórico-metodológicos que fundamentam esta dissertação. Esse objetivo específico realizou-se por meio de uma pesquisa nos material didático de Língua Portuguesa - Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, distribuído pela Secretaria da Educação de São Paulo, para os três anos do Ensino Médio. A pesquisa, quanto à metodologia, dividiu-se em duas partes: a primeira, de caráter quantitativo, focalizou a frequência de textos pertencentes à esfera literária no material didático e forneceu o recorte do objeto de estudo. A segunda parte, de natureza qualitativa, analisou o desenvolvimento didático do estudo de textos literários a partir de seis amostras dos exercícios e atividades apresentados aos alunos. A pesquisa, de base bakhtiniana, insere-se no âmbito da Linguística Aplicada por focalizar a linguagem em situações de uso. A partir da pesquisa realizada, pôde-se concluir que, embora se manifestem leves alterações quanto a modelos superados de ensino de literatura, a proposta do material didático ainda não incorporou avanços consistentes com relação ao ensino de literatura e à formação do leitor reflexivo e crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Ensino de Literatura; Ensino Médio; Caderno do Aluno

ABSTRACT

This work approaches the issue of proposed teaching practices in teaching literature in high school. The choice of this subject is justified by the necessity to reflect on the proposals for organizing educational work in the classroom, the teaching and learning of literature, especially considering the current crisis in the teaching of literature, confirmed by data from large-scale assessments, as Saresp. For this study, it was established as a general objective to analyze the proposed practice for the teaching of literature in secondary education from the official lecture notes distributed by the Education Department of the State of São Paulo. For the achievement of this general goal, it was established, as a specific objective, analyzing the adequacies and inadequacies of activities and exercises in official lecture notes in relation to theoretical and methodological issues underlying this work. This specific objective was accomplished by means of a research in the official lecture notes in Portuguese - Codes, Languages and its Technologies, distributed by the Secretary of Education of São Paulo, for the three years of high school. The research was divided into two parts: the first one was a quantitative approaching, focused on the frequency of texts belonging to the literature in the official lecture notes and provided the selection of texts to study. The second part, a qualitative approaching, analyzed the didactic development of the study of literary texts from six samples of exercises and activities inserted in the official lecture notes. The research, according to Bakhtin's theory, is inserted within the scope of Applied Linguistics due to focusing on language use situations. From the survey, it was concluded that, although slight changes related to obsolete models of teaching literature, the proposal of the official lecture notes has not incorporated yet consistent advances related to the teaching of literature and the development of reflective and critical reader.

KEYWORDS : Reading, Literature Teaching, Secondary Education, Official Lecture Notes

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 09 |
| CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 13 |
| 1.1 Conceitos basilares do Círculo de Bakhtin..... | 13 |
| 1.1.1 Os gêneros discursivos..... | 16 |
| 1.2 Estudos literários: pressupostos teóricos | 20 |
| 1.3 Ensino de literatura no EM..... | 25 |
| 1.3.1 Letramento literário no EM: caminhos..... | 31 |
| CAPÍTULO 2: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS FEDERAIS E ESTADUAIS..... | 39 |
| 2.1 A educação brasileira a partir dos anos 90..... | 39 |
| 2.1.1 Ensino de literatura: dos PCN às OCEM..... | 41 |
| 2.1.2 Transposição didática da história da literatura..... | 45 |
| 2.2 O Currículo do Estado de São Paulo para literatura no EM..... | 50 |
| 2.2.1 A Matriz do Saesp para o Tema 6: estudos de textos literários..... | 52 |
| CAPÍTULO 3: PESQUISA E ANÁLISE..... | 58 |
| 3.1 Metodologia | 60 |
| 3.2 Os gêneros da esfera literária no material didático oficial..... | 62 |
| 3.2.1 Apresentação dos dados | 63 |
| 3.2.2 Discussão parcial dos dados..... | 69 |
| 3.3 Os exercícios e atividades sobre textos literários no CA..... | 74 |
| 3.3.1 Estudo de texto no CA: um exemplo..... | 75 |
| 3.3.2 Exercícios e atividades quanto aos aspectos: apresentação e discussão dos dados | 79 |
| 3.3.3 Exercícios e atividades: análise de amostras | 82 |
| 3.3.3.1 Teoria literária: exercícios e atividades no CA | 83 |
| 3.3.3.2 Comparação entre textos: exercícios e atividades no CA | 92 |
| 3.3.3.3 Contexto histórico: exercícios e atividades no CA | 104 |
| CONCLUSÃO..... | 115 |
| REFERÊNCIAS..... | 118 |

INTRODUÇÃO

Há uma necessidade premente de se rever o olhar sobre as práticas didáticas do ensino de literatura no Ensino Médio (EM), na educação pública em especial.

Essa necessidade de se refletir sobre o modo como se trabalha a literatura nos anos finais da educação básica vem sendo demonstrada por muitos autores (MARTINS, 2006, ZILBERMAN, 2010; COSSON, 2011), que apontam uma crise no ensino de literatura, focalizando especialmente o modo como o texto literário vem sendo apresentado aos jovens. Procedimentos didáticos como elaboração de fichas sobre leituras que não foram suficientemente debatidas, memorização de datas, de características isoladas de escolas literárias e de listas de autores e obras contribuíram, nos últimos anos, para afastar o jovem da literatura, pois muitas vezes a experiência do texto literário em si, em sua relação dialógica com o mundo, não ganhava centralidade nas aulas.

Essa crise também se confirma na forma de resultados nas principais avaliações de leitura realizadas em grande escala nos últimos anos. O Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (Saresp), que apresenta dados sobre a leitura na Educação Básica do estado, mostra resultados preocupantes, especialmente em relação ao EM.

A avaliação classifica os alunos em quatro níveis pedagógicos, organizados de forma crescente e, em sua série histórica 2009-2012, apresentou uma oscilação de 29,5% a 37,9% dos alunos do EM no nível indicado como *abaixo do básico*. A avaliação que, no EM, recai sobre os alunos do 3º ano, identifica esse nível como aquele em que os alunos “realizam tarefas de leitura mais relacionadas ao que se espera para o nono ano do Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2010b), portanto identificando uma elevada taxa de alunos com defasagem no que se refere às habilidades de leitura.

Nessa perspectiva, os desafios que se impõem ao trabalho cotidiano do ensino e da aprendizagem de literatura são de natureza diversificada e complexa. No momento em que o professor entra em uma sala de aula, repleta de jovens, com o objetivo de propor uma atividade com material literário, ativam-se questões que revelam as várias camadas que compõem esses desafios – o conteúdo em si, a

adequação da metodologia, as necessidades imediatas dos alunos e suas expectativas, as transformações na maneira de pensar a educação, as diversas avaliações e as rápidas mudanças nos sistemas de comunicação social. No entorno dessas questões cotidianas, gravitam outras, de densidade maior, mas que também se manifestam na interface da prática. As transformações sociais e culturais da sociedade atual, a imposição mercadológica de bens culturais e o desenvolvimento da comunicação digital exemplificam algumas delas.

Considerando que a escola, em nosso país, é o lugar onde o aluno tem o contato sistematizado com a tradição literária, ela tem a função de representar essa ligação entre o jovem e o texto literário. A discussão das propostas de práticas de como a escola tem desenvolvido esse elo entre o jovem e a leitura literária configura-se como o caminho de investigação abordado por esta dissertação de mestrado.

Nessa relação entre o aluno e o texto literário, o material didático, especialmente o livro, vem sendo utilizado nas práticas didáticas de escolarização do ensino de literatura. Para Cereja (2005), a “consolidação do uso dos materiais didáticos está (...) relacionada com a reforma do ensino, particularmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, de 1971”. A LDB 9394/96 afirma, no artigo 4º, inciso VIII, que é dever do Estado o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar...” (BRASIL, 1996), ou seja, o espaço do material didático vem garantido também pela legislação educacional atual. O livro didático integra-se ao ensino e à aprendizagem de maneira geral no país, mantendo-se como uma política pública solidificada e de grande alcance, interligada a uma extensa cadeia de comercialização de livros, e materializada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que distribui livros didáticos de Ensino Médio para a rede pública do país desde 2004.

No estado de São Paulo, a partir de 2008, como parte da reforma educacional implementada pela Secretaria da Educação do Estado (SEE), integra o rol de materiais recebidos pelo aluno um conjunto específico de cadernos de atividades voltado a cada grupo atuante na escola: o Caderno do Gestor (CG), o Caderno do Professor (CP) e o Caderno do Aluno (CA). Em 2010, como apoio específico ao ensino de literatura do EM, foram lançados os Cadernos de Literatura (CL), os quais foram posteriormente descontinuados.

Esses Cadernos visam ao desenvolvimento dos princípios curriculares do Estado, pois se organizam segundo competências e habilidades que, posteriormente, serão aferidas pela prova do Saesp. Como esse conjunto apostilado é distribuído paralelamente ao livro didático, distinguem-se, nesta dissertação, os Cadernos de atividades distribuídos pelo Governo do Estado com o termo *material didático oficial*, referindo especificamente ao Caderno do Aluno e ao Caderno do Professor.

A partir do exposto, faz-se pertinente propor a seguinte indagação: de que forma o material didático oficial, dentro do sistema estabelecido para o ensino no estado de São Paulo, propõe o desenvolvimento do ensino de literatura no Ensino Médio?

Diante desse questionamento, a pesquisa desenvolvida por esta dissertação de mestrado tem o objetivo geral de discutir a proposta para o ensino de literatura do EM a partir do material didático oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Para o desenvolvimento desse objetivo geral, foi estabelecido, como objetivo específico, analisar as adequações e inadequações das atividades e dos exercícios do material didático oficial em relação aos aspectos teórico-metodológicos que fundamentam esta dissertação.

O trabalho se justifica, primordialmente, por ser uma discussão sobre um material didático amplamente difundido na rede estadual paulista e que tem, nos últimos anos, sido o norteador das práticas cotidianas de professores e alunos nas aulas.

A discussão empreendida por esta dissertação insere-se no âmbito da Linguística Aplicada e adota como enfoque de linguagem os conceitos de Bakhtin. Dessa forma, a linguagem é compreendida como um instrumento simbólico de mediação entre o sujeito e o mundo - portanto permeada de valoração construída pelo contexto social, histórico e cultural em que se insere. Ela é também considerada em sua inserção nas esferas comunicativas e nos gêneros do discurso em que circula. O trabalho com literatura referencia Cereja (2005), Zilberman (2010) e Cosson (2011).

A pesquisa desenvolvida toma como objeto de estudo exercícios e atividades sobre textos da esfera literária voltados ao ensino de literatura. Esse material foi coletado do Caderno do Aluno dos três anos do Ensino Médio e leva em

consideração as orientações do Caderno do Professor referentes especificamente a esses exercícios.

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, em que se identificam as características do objeto analisado e as relações entre os dados coletados (GIL, 2008), e tem como resultado uma análise crítica da proposta didática para o ensino de literatura no EM da educação pública paulista.

A dissertação está dividida em três capítulos: o primeiro apresenta a fundamentação teórica do estudo; o segundo traz as linhas gerais da orientação pedagógica vigente na esfera nacional e na estadual para o ensino de literatura e o terceiro capítulo apresenta a pesquisa propriamente dita. O trabalho se encerra com a conclusão e as referências.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao se propor um trabalho de análise de material didático vinculado às atuais propostas de ensino, esta dissertação recorre aos conceitos do Círculo de Bakhtin como subsídio teórico para a concretização da proposta. Dessa forma, este Capítulo 1 inicia-se com uma síntese dos conceitos do Círculo de Bakhtin mais presentes nas propostas didáticas de ensino.

O segundo passo do estudo apresentado por este capítulo segue em direção à proposta central do material analisado, que se refere ao ensino de literatura. Realiza-se, então, uma apresentação dos pressupostos teóricos a respeito dos estudos literários, concernentes à proposta de trabalho desta dissertação e, em seguida, discutem-se questões sobre ensino de literatura, material didático e letramento literário no EM, pertinentes à temática deste trabalho.

1.1 – Conceitos basilares do Círculo de Bakhtin

Este item apresenta os conceitos essenciais sobre linguagem formulados pelo Círculo de Bakhtin, os quais contribuem para a compreensão dos gêneros discursivos, que constituem a base do ensino de literatura nos modelos atuais. Em seguida, relacionam-se esses conceitos ao seu processo de didatização, por meio das formulações do grupo de Genebra, no qual se baseiam os pressupostos didáticos da área de linguagem dos documentos oficiais brasileiros, focalizando especialmente o ensino dos gêneros secundários.

As formulações do Círculo de Bakhtin a respeito de linguagem apresentam-se como uma complexa teia teórica, que compreende desde o estudo de elementos da literatura, como as diversas manifestações da linguagem apreendidas pelo romance, até as relações entre a linguagem e a realidade cotidiana, filosófica, artística e científica. Esses estudos foram empreendidos por um grupo de pesquisadores, nomeado Círculo de Bakhtin, ao qual se integram o linguista V. Voloshinov e o teórico da literatura P. Medvedev, além de M. Bakhtin, entre outros.

Para Molon e Vianna (2012), o trabalho do Círculo de Bakhtin fundamenta-se em quatro pilares: a interação verbal, o enunciado, o dialogismo e o signo ideológico.

A linguagem é compreendida pelo grupo com uma natureza fundamentalmente comunicativa. Bakhtin (2011) avalia as concepções de Humboldt e Vossler a respeito do tema e afirma que, embora ambos tratassem da questão comunicativa da língua, este aspecto não era central. Para Bakhtin, Humboldt via a língua como um elemento de formação do pensamento. Já para Vossler, a língua é concebida como um elemento de expressão do indivíduo.

Segundo Bakhtin, conceber a relação entre dois sujeitos que se comunicam como a relação entre um ouvinte passivo e um falante ativo é uma ficção. Para ele, esse modelo apresenta uma visão deturpada da comunicação, porque o ouvinte constitui-se em parceiro da produção de sentido em relação ao falante, o que ele define como *ativa posição responsiva*. Assim, o aspecto comunicativo passa a ser a realidade fundamental da língua. Molon e Vianna (2012) ainda ressaltam que, para o conceito de comunicação bakhtiniano, não se compreende a língua como um instrumento, o que suporia um sujeito portador de um conteúdo pré-concebido que utiliza a língua para comunicar algo a alguém. Segundo o grupo, a comunicação é a interface, é a realização em si de um em relação ao outro.

Essa realização materializa-se em um enunciado concreto - o segundo pilar conceitual do Círculo. Brait e Melo (2005) alertam que esse conceito, por processos de tradução e apropriação por diferentes correntes de atuação na área de linguagem, apresenta-se com variantes de significado e uso, mas que, ainda assim, é possível se definirem os seus traços fundamentais, como se lê abaixo:

O enunciado [...] é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado. Uma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro de situações e contextos específicos (BRAIT; MELO, 2005).

Para Bakhtin (2011), o discurso só pode ter existência dentro do enunciado, vinculado a um sujeito, delimitado pela própria interação entre os sujeitos. Assim, seu limite manifesta-se na intercalação entre os falantes, ou seja, o enunciado de um delimita-se pelo do outro. O enunciado apresenta-se, portanto, como um elemento circunscrito situacionalmente, demarcado e identificado pelo tempo e pelo espaço, sócio-historicamente constituído.

O aspecto interacional do enunciado é fundamental para a compreensão do próximo conceito basilar do Círculo de Bakhtin, a constituição ideológica do signo.

Considerando que o enunciado realiza-se dentro de uma situação específica de tempo e espaço, ou seja, que ele é estruturado a partir das relações que mantém com a situação de produção, o signo linguístico não pode ser compreendido como um elemento isolado. Disso decorre que o signo é marcado ideologicamente.

Miotello (2005), ao apresentar o modo como a questão da ideologia insere-se nas discussões do Círculo, retoma o diálogo que o grupo manteve com as conceituações dos teóricos marxistas. Os estudiosos do Círculo analisam criticamente o fato de que os marxistas haviam criado uma ligação direta entre o signo e as estruturas sociais. Eles ainda combatiam a visão da época de que a questão da ideologia estava “ora na consciência, ora como um pacote pronto, advindo da natureza ou mesmo do mundo transcendental” (MIOTELLO, 2005).

Segundo o diálogo do grupo com os conceitos marxistas, paralelamente à ideologia oficial, caracterizada como dominante, que intenciona propor uma compreensão unilateral do mundo, existe a ideologia do cotidiano, que surge nos momentos casuais, mais próximos dos sujeitos. Assim, a constituição do ideológico efetiva-se na correlação entre esses espaços estáveis e instáveis. Esse conflito encontra-se na base da conceituação de signo para o Círculo, como se indica a seguir:

Objetos materiais do mundo recebem função no conjunto da vida social, advindos de um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais, e passam a significar além de suas próprias particularidades materiais. Uma camiseta na qual se pinta um escudo de um time de futebol é muito mais que uma camiseta. E se for assinada pelo craque de futebol que a usa, incorpora mais valor ainda. Temos aqui o que Bakhtin chama de signo (MIOTELLO, 2005).

Assim, em uma dada enunciação, concebida dentro de sua concepção de tempo, espaço e historicidade, notamos a presença de uma *orientação apreciativa*, ou seja, o enunciado comporta o seu sentido e sua apreciação, de acordo com o componente situacional.

O conceito de dialogismo, que fundamenta as teses do Círculo, relaciona-se à ideia de que um enunciado, como materialização do aspecto comunicativo da língua dentro de seu contexto sócio-histórico, constroi-se como resposta a outro enunciado, e que, uma vez realizado, abre-se a outros enunciados possíveis. (MOLON; VIANNA, 2005).

Cabe ressaltar que os quatro pilares conceituais abordados apresentam-se de forma inter-relacionada, compondo uma visão global da linguagem.

1.1.1 – Os gêneros discursivos

Como demonstra Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros não é novo na cultura ocidental. O autor toma como ponto de partida os estudos de Platão e Aristóteles, que ligavam o termo especialmente ao tratamento dos textos literários. Atualmente, o estudo dos gêneros não se restringe mais à esfera literária e ganhou uma amplitude maior, despertando o interesse de diferentes áreas relacionadas às ciências da linguagem, tornando-se um conceito multidisciplinar.

Para Bakhtin (2011), a compreensão de gêneros discursivos passa inicialmente pela compreensão de que as atividades humanas se constituem por meio do uso da linguagem. Disso decorre que esses usos linguísticos apresentam formas vinculadas ao campo de atividade humana ao qual se integram. Assim, um enunciado proferido por um sujeito em uma dada situação comporta marcas da esfera de atuação em que ocorre. Essas marcas identificam-se pelo conteúdo temático, pelo estilo e por sua estrutura composicional. Se cada enunciado é único e específico, a área de utilização da língua, por sua vez, “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2011).

Os gêneros discursivos podem ser primários, realizados nas esferas mais cotidianas de comunicação, como uma conversa ou um bilhete, e secundários, que ocorrem em esferas sociais mais complexas, predominantemente escritas, como o jornalismo, a pesquisa científica e a literatura, por exemplo.

Quando um sujeito se comunica verbalmente, invariavelmente o faz por meio da utilização de um gênero, o qual se materializa em um texto. Marcuschi (2008) afirma que dominar um gênero não é dominar uma forma linguística, mas sim uma maneira de realizar um objetivo por meio da linguagem, em um dado contexto.

O autor também ressalta a distinção entre tipo textual e domínio discursivo. O tipo textual é identificado com o conjunto de aspectos sintáticos, lexicais, de relações lógicas entre elementos que compõem um substrato caracterizado como uma sequência linguística (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção). Essas categorias apresentam-se estabilizadas e não tendem a aumentar. Assim, um

dado enunciado pertencente a um gênero, como um conto, apresenta um tipo textual de sequências narrativas, por exemplo. O domínio discursivo é a esfera de atividade que produz os gêneros. São práticas discursivas que abarcam certo número de gêneros que efetivam a comunicação dessa esfera. Assim, um conto pertence ao domínio discursivo da literatura, assim como uma notícia se encerra no domínio discursivo do jornalismo.

Também cabe conceituar que o texto, sob o ponto de vista bakhtiniano, deve ser compreendido como o enunciado concretizado, ou seja, um exemplar de um gênero.

Os gêneros discursivos apresentam-se apoiados em suportes de gêneros, definidos por Marcuschi (2008) como “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Ele alerta que o suporte ao gênero ainda carece de estudos que deem conta da complexidade da questão, uma vez que existem margens ainda não delimitadas para a identificação do suporte. O autor cita Maingueneau (2001:71 apud MARCUSCHI 2008) para reforçar o debate acerca da questão do suporte, pois este último afirma que o *mídium* costumava ser tomado como secundário diante da abordagem do texto em si. Mas ele observa que esse suporte não se constitui apenas em um veículo, pois uma mudança nesse *mídium* pode afetar o gênero que ele apoia. Assim, no percurso que se inicia historicamente com a transmissão do discurso apenas pela via oral, passando pelo registro escrito, até chegar aos atuais suportes de comunicação digital, evidencia-se que o suporte físico que transmite e fixa o gênero pode interferir no discurso.

Um olhar sobre esta questão também é importante quando se trata do material didático. Bunzen (2009), ao discutir o estado da arte dos estudos sobre livros didáticos nas últimas décadas, observa a tendência em se produzir material avaliativo a respeito dos livros didáticos desconsiderando sua dimensão histórica. Com base nessa constatação, o autor reivindica uma visão mais ampla dos livros didáticos, considerando-os como “objetos culturais importantes para a construção de práticas discursivas na esfera escolar e cotidiana” (BUNZEN, 2009), ou seja, deixando de considerar o livro didático como um suporte de gênero para se constituir como um gênero complexo, com função e estruturas típicas.

Bunzen (2009) se diferencia de Marcuschi (2008), que classifica o livro didático em uma categoria denominada *suportes convencionais*, nos quais também

insere o livro, o jornal, a revista o rádio, o telefone, o quadro de avisos, entre outros. Para o autor, o livro didático, especialmente o de língua portuguesa, incorpora outros gêneros textuais sem mudar sua identidade, mas alterando sua funcionalidade, ou seja, uma carta ou poema não deixam de sê-lo ao serem incorporados pelo livro didático, como se daria no caso de um romance que englobasse os mesmos gêneros. O autor finaliza sua análise indicando que o livro didático seria um suporte com *características muito especiais*.

Nesta dissertação, adota-se o conceito de Bunzen (2009), uma vez que o material didático não apenas incorpora e carrega outros gêneros, mas o faz com uma intencionalidade própria, criando um recorte específico do conteúdo, com marcas autorais e ideológicas que refletem o discurso pedagógico vigente; no caso do material didático oficial, ainda existe o compromisso de concretizar os pressupostos teóricos e pedagógicos dos documentos que o embasam.

A conceituação dos gêneros discursivos provocou, no âmbito dos estudos de língua no Brasil, uma profunda reflexão sobre o modo como se realizava o trabalho com o material textual no ensino. A ruptura provocada pela incorporação dos conceitos bakhtinianos, especialmente o de gêneros, reconfigurou a forma como atividades para o desenvolvimento de leitura vêm sendo propostas, especialmente após a inserção desses conceitos nos documentos oficiais de ensino.

Assim, também se faz necessário um olhar sobre o processo de didatização do conceito de gênero nos meios educacionais brasileiros, especialmente a partir dos pressupostos do grupo de Genebra, representado por Dolz, Schneuwly e seus colaboradores.

A interpretação do grupo baseia-se na compreensão de gênero como um instrumento, conceito posteriormente ampliado para megainstrumento. Scheuwly (2004) toma como ponto de partida para suas reflexões sobre instrumento a definição de Marx e Engels, que estabelece o desenvolvimento de capacidades individuais a partir dos instrumentos de produção. Desenvolvendo essa ideia, o educador suíço questiona como um instrumento pode definir as capacidades de um indivíduo. Considerando a perspectiva do interacionismo, o autor explica que a mediação das atividades é realizada por meio de instrumentos complexos, criados por gerações anteriores e que, ao serem utilizados pelo indivíduo na transformação dos objetos, definem seu comportamento, seu modo de agir, sua percepção,

funcionando como mediadores da atividade humana e ocupando um lugar de destaque na formulação dos comportamentos.

O instrumento, dessa forma, para que possa ser um mediador, deve ser apropriado pelo sujeito, ou seja:

ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. Esses esquemas de utilização são plurifuncionais: por meio deles, o instrumento faz ver o mundo de certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo (SCHNEWLY, 2004)

O autor traça, então, um paralelo entre as concepções de instrumento até aqui sintetizadas e o conceito de gênero definido por Bakhtin, evidenciando que o conceito de instrumento permite ser identificado com o de gênero. Merece destaque a atenção do autor ao fato de que o gênero, como *um instrumento semiótico complexo*, permite ao sujeito não apenas a compreensão do texto, mas também a sua produção. Assim, para o autor, o discurso do sujeito é também determinado pelo gênero que ele utiliza.

O conceito se reconfigura e se amplia a partir da concepção de que os esquemas utilizados para a produção de um texto são determinados pelos gêneros em vários níveis, ou em escalas mais abrangentes, como o conteúdo, o nível comunicativo e o linguístico, o que faz dele um elemento de organização global do discurso - ou seja, um megainstrumento.

Sobre o lugar dos gêneros na escola, os autores afirmam que:

a particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. (DOLZ; SCHNEWLY, 2004).

Essa concepção é fundamental para a compreensão do significado do trabalho com os gêneros na esfera escolar, pois é nesse contexto que se manifesta o aprendizado dos gêneros.

Outra concepção que ainda interessa de perto para o presente trabalho: a questão do desenvolvimento dos gêneros secundários, dentro da concepção apresentada anteriormente.

Ao abordar o desenvolvimento dos gêneros secundários, Schnewly (2004) realiza um diálogo com a obra de Vygostsky, relacionando concepções centrais do seu pensamento à questão que este último desenvolve. A análise parte do princípio de que os gêneros primários pertencem a uma comunicação mais espontânea, cotidiana e direta, no que se opõem aos gêneros secundários, cuja apropriação

depende de um processo de intervenção mais elaborado em relação aos gêneros primários. O autor explica que, do ponto de vista da aprendizagem escolar, esse novo estágio representado pelo processo de apropriação dos gêneros secundários gera a desestabilização que precede a nova reformulação conceitual do aprendiz, identificada na teoria de Vygotsky como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser definida como distância entre aquilo que o indivíduo tem autonomia de produzir (nível de desenvolvimento real) e o que realiza em colaboração com seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) (REGO, 2010)

Assim, a ruptura provocada pelo aprendizado de um gênero secundário se realiza em dois níveis diferentes: primeiramente, desliga-se do imediatismo da comunicação direta, elaborando-se em forma de uma complexa combinação de gêneros primários, sem as imposições do contexto próximo; em segundo lugar, por decorrência, a apropriação também não se efetiva a partir da situação de comunicação imediata, mas sim em “um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais” (SCHNEWLY, 2004).

Dessa forma, a aquisição de um gênero secundário representa uma profunda revolução em vários níveis da aprendizagem, ampliando as possibilidades de realização discursiva do aprendiz. Isso interessa a esta pesquisa, porque os gêneros da esfera literária inserem-se na perspectiva dos gêneros secundários - e os processos de apropriação deles vinculam-se aos objetivos desta pesquisa.

1.2 Estudos literários: pressupostos teóricos

Seguindo a linha de estudos proposta para este trabalho, este item apresenta um breve painel de pressupostos conceituais da teoria literária e considerações a respeito do ensino de literatura.

No que se refere aos estudos literários, retomam-se as conceituações do Círculo de Bakhtin a respeito dos gêneros discursivos, agora dentro da abordagem da teoria da literatura, observando as proposições fundamentais que configuram as novas propostas para o estudo de textos literários. Em seguida, apresentam-se as principais propostas da Estética da Recepção em relação aos estudos literários.

A delimitação dos pressupostos e conceitos da teoria literária apresentados segue as determinações da análise empreendida para este trabalho, portanto, dentro da extensa área de estudos da teoria da literatura, focalizam-se especificamente os conceitos que orientam a pesquisa realizada, a saber: a literatura a partir do conceito bakhtiniano de gêneros, o papel do leitor para a Estética da Recepção e as relações entre a literatura e a cultura brasileira.

Ao se apresentarem os conceitos essenciais do pensamento do Círculo de Bakhtin e a forma como foram incorporados pelo ensino, destacou-se o papel fundamental do conceito de gêneros.

Ao se ajustar o foco do trabalho para a temática abordada por esta pesquisa, adentrando o campo da literatura, mais uma vez recorre-se aos estudos do grupo para introduzir formulações que servirão de apoio aos estudos no campo literário.

Para Machado (2005), o ponto de inflexão no estudo dos gêneros proposto por Bakhtin está fundamentado na inserção da *dimensão prosaica* de que as manifestações discursivas fazem uso. Assim, a concepção de gêneros aristotélica, surgida no campo da Retórica e da Poética - que tinha encontrado espaço fértil de estabelecimento e desenvolvimento nos estudos literários, teria se mantido assim se não fossem as novas exigências impostas pelo estabelecimento da prosa comunicativa, a qual exigiu novos parâmetros, expandindo o núcleo de estudos. Esse salto está assentado na inclusão do processo comunicativo no estudo dos gêneros, em substituição ao tradicional modelo de classificação por espécies tipológicas. Consequência dessa revisão conceitual também é a percepção do gênero como uma manifestação da cultura, uma vez que a base de sua conceituação é o aspecto comunicativo e interacional.

Assim, o gênero:

[...] adquire então uma existência cultural, e passa a ser a expressão de um grande tempo das culturas e civilizações. A própria noção de contemporaneidade se enriquece à luz da concepção dialógica do tempo e das culturas. O gênero, na sua teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação à qual se manifesta como “memória criativa” onde são depositadas não só as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço (MACHADO, 2005).

Em se tratando dos gêneros da esfera literária, Voloshinov e Bakhtin (1926) reivindicam o caráter social da obra de arte. Em *Discurso na vida e discurso na arte* (1926), os autores criticam a separação promovida entre forma, conteúdo, teoria e história, decorrente do equívoco em se estudar a obra artística ora por uma

metodologia sociológica de viés historicista, ora por um sistema que isola a suposta natureza imanentemente artística da obra. Dessa maneira, “todos os produtos da criatividade humana nascem na e para a sociedade humana” (VOLOSHNOV; BAKHTIN, 1926).

Disso decorre que dois aspectos são rejeitados pelos autores. O primeiro é definido como *fetichização* da obra de arte, procedimento em que a obra é considerada como um produto circunscrito, um sistema autônomo, o qual permite um estudo que se fecha sobre a obra, isolando-a de outros elementos. De acordo com esse princípio, o autor da obra e seus contempladores não se constituem em elementos participantes da análise, ou seja, não pertencem ao campo de estudo. Esse procedimento, calcado na excessiva valorização do aspecto formal, compreende a língua como um fenômeno abstrato, não sociológico, e apresenta sua fragilidade justamente por não poder isolar a obra dos fatores extralinguísticos que permitem sua compreensão como arte.

O segundo focaliza exclusivamente a psique, ora do criador, ora do contemplador. Nessa perspectiva, o universo da percepção do sujeito, em qualquer função, domina o cenário de compreensão da obra, e falha, assim como o formalismo, por almejar a compreensão do todo pela via de apenas um elemento. Uma obra artística, segundo esse raciocínio, não se restringe a esses elementos, mas os contém. Disso, dessa *alma social*, também advém o belo e o feio, ou o próprio valor artístico da obra.

Na interpretação de Lopes (1999):

Tendo, bem ou mal, acertado as contas com o formalismo e com o marxismo, Bakhtin vai deslocar o centro de gravidade da teoria da literatura ao marcar sua posição relativamente ao problema capital da incumbência dela: a tarefa da teoria da literatura não é nem pinçar, na obra literária, os “reflexos” da realidade extraliterária, como proclamavam os marxistas, nem chegar a descobrir como o texto foi construído, como queriam os formalistas – *era, antes, tentar compreender como ocorre, nos textos da literatura, a produção do sentido: como o discurso literário vem a significar o que significa?* (LOPES, 1999)

A questão colocada pelo autor, ao trazer o foco da teoria da literatura para a construção do sentido do texto literário, realoca para o centro do debate um novo modo de tratamento e novos modelos de abordagem dos gêneros da esfera literária, uma vez que a interface comunicativa do gênero e sua construção sócio-histórica constituem componentes que não podem ser dispensados no estudo da significação do material literário.

A questão do papel do leitor em relação à obra literária também tem sido reconfigurada na teoria literária, especialmente a partir dos estudos da Estética da Recepção, conduzidos por H. R. Jauss (apud LIMA, 1979). A contribuição central desses estudos está na abordagem de um elemento até então compreendido como paralelo ou secundário nos estudos da crítica literária: o leitor.

Em sua aula inaugural na Universidade de Constanza, em 1967, assim se posiciona Jauss (apud LIMA, 1979):

O meu programa para superar a distância entre literatura e história, entre conhecimento histórico e estético, aproveita-se dos resultados finais de ambas as escolas (o formalismo e o marxismo). Os seus métodos veem o *fato literário* dentro de um círculo fechado de estética da produção e da representação. Prescindem de uma dimensão da literatura, fundamental, dados o seu caráter estético e sua função social: a dimensão de sua recepção e os efeitos que ela ocasiona. (JAUSS apud LIMA, 1979).

Em outras palavras, o que propõe o crítico é que o circuito da análise literária compreenda a função primordial do leitor diante do texto literário, extrapolando o circuito autor-texto para autor-texto-leitor.

A contestação de Jauss recai sobre o tratamento da crítica literária centralizada na história da literatura, que sobrepunha ao texto o modelo de cronologia estático, relacionando autores importantes, sua vida e sua obra, com caráter generalista. O efeito desse padrão de análise era o traçado estagnado do texto, o qual não levava em conta fatores como a impressão do público diante da obra. Para o autor, o formalismo e o marxismo, ao colocarem o leitor como um elemento passivo diante da obra literária, produzem um modelo de análise com espaços vazios, pois desconsideram o papel de construtor dos significados promovido pelo leitor do texto. No modelo formalista, o leitor não marcaria sua presença diante da obra, pois ela é concebida como um produto acabado, fruto da realização de um artista diante de suas técnicas de composição; a crítica ao modelo marxista recai sobre o fato de o papel do leitor validar-se diante de seu alinhamento ao materialismo histórico, relacionando a compreensão do texto à luta de classes e à constituição do poder na sociedade. Para a Estética da Recepção, uma obra literária é concebida dentro da história da literatura a partir de sua recepção pelo leitor. Em consequência, a constituição de seu valor estético, bem como seus aspectos históricos, passam a ser compreendidos a partir de sua recepção tanto na época de sua publicação como a partir de seus leitores futuros (MORAIS; FERNANDES, 2012).

A inserção do leitor como um elemento construtor de significado da produção literária determina uma nova dimensão de estudos, uma vez que o leitor não é uma abstração, mas um elemento historicamente constituído, permeado por uma visão de mundo e por valores, capaz de configurar um *horizonte de expectativas* em relação à obra – horizonte esse que pode ou não se cumprir. Deve-se também assinalar que o autor, trazendo a importância da voz do leitor como parte da própria valorização artística da obra, realiza-o resgatando a importância da historicidade e dos aspectos construtivos do texto. Coloca também a recepção dentro de eixo temporal, histórico e cultural que permite a compreensão do impacto de uma obra tanto no momento em que ela surge para o público quanto em suas leituras posteriores – algumas das quais, inclusive, responsáveis pela compreensão da importância e do valor artístico de uma obra, bem como a revisão desses mesmos conceitos.

Considerando a produção historiográfica do Brasil, Cereja (2005) argumenta que, embora Bakhtin e Candido tenham diferenças em relação à focalização e ao contexto de seus estudos, destacam-se pontos de semelhança entre suas obras. Inicialmente, o interesse manifestado por ambos pela construção das formas do dizer literário, como se vê na *Formação da literatura brasileira*, por exemplo, em que Candido analisa questões como o surgimento do romance de formação no Brasil; no caso de Bakhtin, destaca-se sua pesquisa sobre os gêneros da literatura. Outro ponto de contato demonstrado por Cereja é o fato de que esses teóricos dialogaram com seus interlocutores buscando eliminar a dicotomia entre a abordagem estritamente imanente ou estritamente sociológica. Assim, se Bakhtin, como visto anteriormente, debateu a crítica formalista e o método sociológico, Candido, nos textos que compuseram a obra *Literatura e Sociedade*, afirma que

só a podemos entender [a obra] fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava os fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo (CANDIDO, 1980 apud CEREJA, 2005).

Também ponto de contato é a visão de que a literatura pertence ao sistema da cultura, o que, para Candido, se manifesta na construção da continuidade literária, ou seja, na percepção de que, no *ato de transmitir a tocha*, manifestam-se padrões de formulação de pensamento e ação aos quais devemos nos reportar ao nos referirmos à produção artística, seja na aceitação ou na rejeição. Disso decorre

que sem “esta tradição não há literatura, como fenômeno da civilização” (CANDIDO, 1975 apud CEREJA, 2005).

Esse ponto é decisivo para a compreensão da análise proposta por esta dissertação, uma vez que a percepção das correlações de significado, historicidade e recepção da obra literária pelo jovem estudante constroi-se efetivamente mediante essa visão de continuidade.

No painel conceitual traçado, figuram elementos imprescindíveis ao tratamento do texto literário. A visão da produção literária como um discurso que se constroi intrinsecamente na interface comunicativa e sócio-histórica configura uma situação de ampliação das suas teias significativas, ou seja, a compreensão de que a produção literária está organicamente ligada à constituição cultural da sociedade e que não permite a abordagem de um texto sem que essas conexões significativas também sejam levadas em conta.

Com base no exposto, considera-se que a proposição de exercícios e atividades para o ensino de literatura desenvolva tais aspectos para que as possibilidades significativas do texto possam ser de fato apreendidas pelo aluno.

1.3 – Ensino de literatura no EM

As questões relacionadas ao ensino de literatura no Brasil são complexas e seus principais problemas apresentam causas multifatoriais, as quais se manifestam em temas que vão desde as relações entre leitura e escolaridade, a construção histórica do acesso ao livro e à leitura, até os modos de circulação e as políticas públicas de promoção de leitura no país.

Para o recorte proposto por esta dissertação, apresenta-se a contextualização do ensino de literatura no EM sob o ponto de vista da prática de ensino, apresentando e discutindo as razões do ensino de literatura no EM, o material didático para o ensino de literatura e práticas de letramento literário nessa faixa de ensino, a partir da comparação entre três propostas sugeridas por Cereja (2005), Cosson (2011) e Rojo (2013).

Para Beach & Marshall (1991 apud Martins 2006), existe uma distinção entre o que se entende por leitura da literatura e ensino de literatura, o que determina diferenças em relação à postura diante do objeto literário. A leitura da literatura relaciona-se prioritariamente à experiência diante da obra literária, à vivência do

texto em si e das relações e articulações promovidas por essa interação. Isso se distingue do ensino de literatura, que se define como o estudo da obra com vistas à sua organização estética. Entretanto, os autores ressaltam que esses dois níveis, embora tenham focos diferenciados, encontram-se intrinsecamente correlacionados, uma vez que a experiência do texto também está ligada à instrumentalização do leitor.

Atualmente, ao se discutir o ensino de literatura no EM, uma indagação tem sido frequente nos estudos que se dedicam a tratar do tema: por que ensinar literatura na escola básica?

Zilberman (2010) afirma que “nada, a não ser o vestibular, explica a presença da literatura no nível médio, desde que se aceleraram as mudanças em sua organização”. A argumentação da autora toma como perspectiva o *status* que a disciplina detinha na época em que a escola guardava sua herança erudita e humanística original. A presença da literatura no nível médio, vinculada ao vestibular, para a autora, é um apelo ao “imediatismo como condição de garantir a permanência da disciplina no currículo” (ZILBERMAN, 2010).

A relação entre a literatura no EM e o vestibular, ainda segundo Zilberman (2010), relaciona-se a aspectos complexos: o primeiro deles é a cadeia de profissionais e produções, desde professores, até editores, e obras que pertencem ou não ao domínio público; a outra questão refere-se ao fato de que o vestibular determina em grande parte a ótica segundo a qual a literatura é estudada; a autora também aponta o fato de que os vestibulares não são elaborados pelos professores que ensinam literatura no EM, mas por docentes das universidades ou das instituições que elaboram as provas, o que promove um descompasso entre o ensino e o vestibular. Dessa forma, o professor convive com uma divisão de tarefas: ou ensina literatura para preparar para o vestibular, respondendo ao interesse imediato do aluno do EM, ou resgata a concepção humanística do ensino de literatura, o que delega ao professor uma “tarefa complementar: a de convencer os alunos de que a aprendizagem no secundário não se resume às provas de seleção” (ZILBERMAN, 2010).

Para a autora, as duas formas são insatisfatórias: a primeira, por submeter o EM ao cursinho e ao modelo didático que ele determina, e a outra, por relacionar-se a uma visão de literatura como um conhecimento erudito, logo distante da realidade do aluno. Ao finalizar suas reflexões sobre esse tópico, Zilberman (2010) afirma que

a rejeição do aluno ao ensino de literatura é demonstrada pela recusa da leitura e pela opção que os jovens fazem por outros meios de expressão, o que leva o mercado editorial, ciente dessa necessidade, a disponibilizar produtos que atendam à demanda dos alunos e, por extensão, do professor. O alargamento do conceito de literatura com o qual o professor tem de lidar também é consequência desse fator, assim, textos multimodais ou variedades de materiais culturais não canonizados representam, segundo a autora, por um lado, uma perspectiva diferente daquela oferecida pelo vestibular ou ao retorno a um modelo de ensino de literatura não mais adequado à realidade atual, por outro, a literatura torna-se um “produto mais trivial no mercado dos bens culturais” (ZILBERMAN, 2010).

As discussões apresentadas por Zilberman (2010) trazem à tona questões importantes a respeito da realidade do ensino de literatura nos modelos atuais. O ciclo estabelecido entre o vestibular e a leitura de textos literários não pode ser ignorado quando se trata do ensino de literatura. O que convém se evidenciar, em relação ao exposto pela autora, é um questionamento que se relaciona à discussão empreendida por esta dissertação: que procedimentos didáticos são utilizados no EM para a promoção da leitura efetiva de obras literárias? Esse questionamento relaciona-se à discussão do vínculo entre a literatura e o vestibular na medida em que, segundo o ponto de vista defendido por esta dissertação, deve-se considerar a possibilidade de o aluno não enxergar, além do vestibular, um contexto para a leitura literária porque essa leitura pode ainda não encontrar, ao longo do EM, seu espaço suficientemente garantido e desenvolvido.

A articulação da leitura efetiva de obras literárias ao longo do EM, com espaços para discussão de obras, poderia determinar uma experiência diferente de leitura, que não se restringiria ao momento da terminalidade dos estudos, em que o aluno, paralelamente à preparação para o exame em todas as disciplinas do EM, depara-se com uma lista de autores e obras cuja leitura, apartada de uma discussão que deveria ser acomodada ao longo do EM, desvincula-se de outra razão de ser que não seja o imediatismo do vestibular. Essa também é uma questão de didática de ensino de literatura.

A questão da ampliação ou da expansão dos produtos de mercado vinculados à leitura do texto literário também encontra eco na mesma questão que conduz o debate desta dissertação. Deve-se concordar com Zilberman (2010) quando ela observa que novas formas, produtos e gêneros não devem ser ignorados pela

escola. Entretanto, esses novos materiais e formatos devem ser vistos como possibilidades de enriquecimento do trabalho com o ensino de literatura, evidenciando o fato de que eles não substituem ou equivalem ao contato do aluno com o texto em si. Assim, ao promover o contato do aluno com um filme sobre uma obra literária ou indicar a leitura de um romance transposto para a linguagem dos quadrinhos, por exemplo, deve-se considerar que o trabalho de leitura literária do texto original também deve ter seu lugar garantido.

Candido (1988), ao discutir as relações entre direitos humanos e literatura, apresenta a questão do direito a partir do conceito de bens incompreensíveis. Assim:

são bens incompreensíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem integridade espiritual. São incompreensíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.

A discussão empreendida por Candido (1988) parece ser cada dia mais atual, na medida em que responde a questões essenciais para o ensino de literatura na sala de aula multicultural e complexa dos nossos dias.

A literatura, ensinada aos jovens na escola em toda sua riqueza, pode garantir o espaço para o debate sobre questões prementes, atuais e de interesse para o adolescente.

A experiência da leitura da ironia de Machado de Assis, por exemplo, é um exercício de interpretação que promove a abertura de canais de reflexão essenciais para o jovem que necessita de novas formas de pensamento para se inserir na complexa sociedade do conhecimento. Ensinar a ler a ironia de Machado de Assis é mostrar os pensamentos justapostos de forma original, a buscar o não-dito, a desconfiar de que há algo a mais por trás das palavras, a entender que o que se diz e o que se pretende dizer nem sempre estão demonstrados, mas sugeridos. A ação que esse pequeno exercício de leitura tem sobre o modo do jovem de ver o mundo pode constituir um fator decisivo para a construção da sua percepção dos fatos. A ironia, o humor, o chiste, a piada fazem também parte da vida do jovem conectado às novas tecnologias, às novas formas de pensar e refletir sobre a realidade.

Também o experimentalismo dos Modernistas ainda é capaz de chocar os jovens – é o movimento da dessacralização. A leitura de Oswald de Andrade representa o encontro com uma forma de escrita e de pensamento cuja ousadia desperta a reinterpretação dos conceitos que o jovem tem a respeito das produções

culturais com as quais mantém contato. Igualmente, o forte apelo que a leitura de Graciliano Ramos, em mais um exemplo, produz nos jovens é notável: a desestabilização provocada pela leitura do reencontro de Fabiano com o Soldado Amarelo ou da morte de Baleia são experiências de imersão que marcam o leitor jovem, pelo poder de desorganizar e reorganizar que a força desses textos apresenta em relação às vivências do leitor aprendiz.

É nesse sentido que esta dissertação compreende a atualidade da relação que Candido (1988) estabelece entre literatura, direito e humanização. O jovem, humanizado pela literatura, não é apenas um leitor eficiente e hábil, ele mantém com as demais disciplinas do currículo do EM – e com a sociedade - uma relação diferente, na medida em que é mais desconfiado, indagador como intérprete da História, permite-se um diálogo mais aberto, menos viciado, com a Arte e se relaciona com as Ciências de forma inovadora e criativa. O ensino de literatura, nesse aspecto, se expande como disciplina do currículo, integrando-se como um componente do substrato humano de quem aprende - em qualquer situação, seja ela escolar ou social.

Assim, retomando a questão introdutória, a tentativa de se justificar a presença da literatura no EM parece estar vinculada não propriamente a uma questão pragmática, vinculada à utilidade ou não de estudar literatura, mas a uma necessidade de revitalização do modo como se desenvolve o olhar do jovem leitor literário; em outras palavras, antes de se questionar por que ensinar literatura no EM, deve-se observar a trajetória da didática desse ensino: será que a literatura tem sido realmente ensinada dentro da riqueza que o estudo permite e reivindica? Será que nossos jovens são realmente avessos à leitura literária no EM ou ao modo simplista e reducionista que tem conduzido o trabalho com texto literário em sala de aula não permite um contato mais pleno do jovem com a literatura? Será que a didática do ensino de literatura realmente tem instrumentalizado professores na condução do trabalho com um conhecimento tão complexo e multidisciplinar? O espaço curricular do ensino de literatura tem sido suficiente para garantir a experiência com o texto literário? E por fim: será que não se está questionando por que ensinar literatura no EM por não se ter ainda encontrado um caminho minimamente satisfatório para realizar e consolidar esse projeto?

As perguntas, que se vinculam ao questionamento inicial, têm o objetivo de demonstrar que olhar para os procedimentos didáticos do ensino de literatura, ou

seja, para as ações que mobilizam professores e alunos diante do texto literário, pode colaborar para a busca de caminhos que ofereçam um trabalho mais efetivo de formação do leitor literário.

A questão do material didático para o ensino de literatura também se insere neste debate. Pinheiro (2006), considerando os diferentes tipos de livro, encontra dois modelos principais: aqueles voltados para os três anos, separadamente, e aqueles em um único volume, em grande parte dos casos, trazendo os estudos de língua e literatura juntos; o livro específico de literatura é mais raro. Ao considerar a produção mais recente, tomando as últimas duas décadas, o autor ressalta que houve uma melhora, especialmente no que se refere à qualidade gráfica dos materiais, embora ainda ressalte que o espaço para o texto literário em si ainda é pequeno. O aumento de questões de vestibular nos livros também foi verificado pelo autor. O modo como a história da literatura é abordada pelos livros didáticos, com caráter enciclopédico, também é criticada por Pinheiro (2006): “Não se trata de negar a história da literatura, antes, diria, de valorizá-la, mas não privilegiando um método que força a memorização e não a experiência real de leitura dos textos.”.

O material didático hoje se encontra integrado ao ensino, previsto em lei e vinculado às avaliações de ensino, ou seja, é parte da realidade da sala de aula.

Para Bunzen (2009), a Linguística Aplicada, dentro da perspectiva de gênero, colabora para uma análise mais produtiva do livro didático sob o aspecto das vozes e dos elementos típicos da composição, bem como do seu uso social. Segundo o autor, os fenômenos do hibridismo e da intercalação contribuem para esse estudo:

Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertencem a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, ‘duas linguagens’ duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática. (BAKHTIN 1934-5/1975 apud BUNZEN 2009)

A intercalação, ainda segundo Bunzen (2009), difere apenas por marcar as suas fronteiras.

Assim,

quando os autores e editores de LDP [livro didático de português] selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades temáticas (organizados por seções didáticas regulares, pois tem uma inter-relação com a proposta pedagógica), eles estão produzindo um enunciado relativamente estável, cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de

conhecimentos sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem. (BUNZEN, 2009).

Essa teorização sobre o livro didático é relevante para este trabalho, pois o material didático oficial mantém com o livro uma dupla relação: a primeira é a de se assemelhar, enquanto aspecto gráfico e, em certa medida, estrutural, ao livro didático, e a segunda é a de regular seu uso em sala, em um movimento de aproximação e distanciamento que estrutura os estudos de texto propostos.

O uso de materiais didáticos para o ensino de literatura, sob o aspecto apresentado, também interessa para a presente discussão no que se refere à sua funcionalidade enquanto gênero. Assim, segundo o ponto de vista deste trabalho, a relevância desses materiais realiza-se primordialmente mediante as articulações que promove na dinâmica de sala de aula, considerando os sujeitos que interagem nesse diálogo, ou seja, professores e alunos. Importa ressaltar, sob esse aspecto, que o olhar desta pesquisa tangencia a visão de que um material didático deve contribuir para o trabalho prático do professor em formar um leitor literário autônomo. Isso significa que o material didático deve dialogar, sobretudo, com a sala de aula, que é onde sua funcionalidade enquanto gênero encontra seu espaço e sua razão de ser.

1.3.1 – Letramento literário no EM: caminhos

Paulino e Cosson (2009) afirmam que o conceito de letramento, devido à sua natureza multidisciplinar, apresenta-se de forma polissêmica. Inicialmente conceituado a partir do termo *literacy*, construía-se em paralelo ao conceito de alfabetização, significando não apenas a aquisição do sistema da língua, mas sua instrumentalização diante das exigências de uma sociedade letrada.

Esse conceito passa a ser ampliado em meados das décadas de 70 e 80, deixando de ser uma habilidade do indivíduo e integrando-se a práticas sociais que se constroem a partir de significados e valores mediados pela escrita, portanto não mais um *modelo autônomo* de letramento, mas um *modelo* ideológico (KLEIMAN, 1995 apud ROJO, 2009). Nesse sentido, não se toma mais o termo no singular, mas sim no plural - letramentos, pois se relaciona a quantas práticas sociais pode representar. Por fim, o termo *multiletramentos* surge para expandir o uso que

focalizava apenas a língua, passando a designar todas as formas de representação mais amplas construídas pela sociedade (PAULINO; COSSON, 2009).

Na esteira do novo conceito, surge o letramento literário, definido pelos autores como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009). O letramento literário também é a base e a prioridade do ensino de literatura na educação média, devendo pautar-se pela leitura efetiva do texto literário, critério que também deve orientar a proposta do material didático oficial.

Retomando o enfoque desta dissertação, que é a observação da proposta de ensino de literatura na educação média, expõem-se comparativamente três propostas de trabalho para o desenvolvimento do letramento literário no EM: o primeiro, desenvolvido por Cereja (2005); o segundo, proposto por Cosson (2011) e o terceiro, por Rojo e Moura (2013).

A primeira proposta a ser tomada é de Cereja (2005) e deve-se destacar que essa proposta desenvolve-se anteriormente à divulgação das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), que são de 2006. O ponto de partida do trabalho do autor é a abordagem dialógica do ensino de literatura; esse dialogismo permitiria um trabalho de aproximação de autores que produziram em épocas diferentes, como Álvares de Azevedo e Drummond. O questionamento do autor recai sobre como realizar essas aproximações sem que a historicidade do texto literário seja abandonada, como propõem Antonio Candido e Bakhtin. O autor então recorre a Jauss, que vê na interface entre a sincronia e a diacronia as possibilidades de trabalho, partindo-se do princípio de que o corte sincrônico mantém suas relações com o passado e com o futuro, como também indica o poeta Haroldo de Campos, a quem referencia.

Cereja (2005), então, exemplifica recortes possíveis, como o ponto de intersecção temático (a natureza, o amor); por gêneros (abordando, por exemplo, o conto de acordo com Edgar Allan Poe, Machado de Assis e Dalton Trevisan), entre outros elementos de contato, como a tradição e o projeto estético.

Como atividade prática, desenvolve, a partir do tema *nacionalidade*, um projeto de leitura que parte do poema *as meninas da gare*, de Oswald de Andrade e relaciona-o à *Carta* de Pero Vaz de Caminha; uma segunda série de leituras inclui o poema *capital da república*, de Oswald de Andrade e as músicas *Jóia*, de Caetano

Veloso, *Geleia Geral*, de Toquarto Neto e Gilberto Gil e *Batmakumba*, de Gilberto Gil.

A seleção de textos feita pelo autor procura realizar a proposta de que o corte sincrônico contém o passado e o futuro. Dessa forma, tomando como ponto de partida o texto *meninas da gare*, realiza o diálogo por meio do retorno cronológico à *Carta de Caminha* e projeta o debate no grupo tropicalista.

Nesse movimento, resgata a discussão entre primitivo x civilizado, pagão x cristão, a questão do deslocamento espaço-temporal promovido pelos textos literários, referenciando as conexões existentes entre o contexto extraverbal e o verbal, os debates modernistas, a polifonia do discurso poético, o jogo interdiscursivo entre os textos, a questão da apropriação do discurso de outro, o conceito de nacionalismo, de Brasil moderno x Brasil primitivo, a fusão de elementos culturais, entre outros.

O autor ainda destaca a possibilidade da inserção de novos textos ao diálogo proposto, como o filme *Macunaíma*, de Joaquim Pedro de Andrade, o teatro de José Celso Martinez Corrêa e as propostas musicais de Carlinhos Brown e do *mangue beat*.

A didatização da proposta ocorre mediante o estudo de questões dissertativas que desenvolvem os elementos teóricos apresentados pelo autor, lembrando que “um curso de literatura se constroi também com uma série de interações, mediadas por textos literários e não literários, por textos didático-expositivos, por linguagens verbais e não verbais, etc.” (CEREJA, 2005). Ressalta também que o estudo proposto deve levar em conta prioritariamente a leitura do texto literário.

Um fator que deve ser destacado é que a proposição de atividades do autor leva em consideração o desenvolvimento de habilidades de leitura indicadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tais como selecionar informações, inferir, justificar, analisar, comparar e interpretar.

O autor ainda dedica uma parte de seu estudo à questão da contextualização histórica que, segundo sua proposta de abordagem dialógica da literatura, “não prescinde das relações entre a produção literária e o contexto sócio-histórico” (CEREJA, 2005). O autor afirma que essa abordagem é tradicionalmente feita pela leitura do texto do livro didático, o qual traz uma síntese feita por apenas um autor, o do próprio livro. Para que a literatura seja, então, vista dentro de um sistema de cultura, o autor indica, como metodologia, que essa abordagem sócio-histórica seja

realizada mediante a leitura de excertos de textos da história, história da arte, filosofia e áreas afins, o que também permitira o exercício de outras leituras, que desenvolvem habilidades adicionais, com a de transferir e relacionar conhecimentos de áreas diversas.

Na proposta de Cereja (2005), evidencia-se a preocupação do autor em articular o trabalho a partir do eixo sugerido pelas relações dialógicas suscitadas pelo próprio texto literário. Também se nota uma atenção especial ao tratamento dos aspectos sócio-históricos da leitura, trazendo uma proposta para o equacionamento da questão, sem que esses aspectos sejam uma *camisa de força*. O trabalho com os aspectos cognitivos também é abordado por meio das habilidades de leitura, mas sem que se suplantem às especificidades do texto literário.

É importante ressaltar que a proposta de trabalho analisada efetiva-se mediante textos poéticos e, conquanto seja possível uma adaptação dos pressupostos trazidos para a leitura de gêneros mais extensos, como o romance, caberia uma explanação dessa abordagem, uma vez que esse gênero apresenta especificidades no tratamento didático.

A segunda proposta trazida por esta dissertação é a realizada por Cosson (2011) e apresenta justamente a leitura do romance como desafio para sua proposta de letramento literário.

O trabalho sugerido pelo autor toma alguns pressupostos: o primeiro deles é que a leitura, por si só, não pode ser considerada o que se entende por leitura literária escolarizada, pois na escola “a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração” (COSSON, 2011).

O outro pressuposto é que a leitura, embora seja realizada de forma solitária, não se limita a essa experiência individual, uma vez que a troca de sentidos não se realiza somente entre o leitor e o escritor, mas também com a sociedade que os acolhe. O autor também defende que o resultado da experiência de leitura, embora seja único, é passível de compartilhamento por uma comunidade de leitores. Por fim, o autor considera que a análise literária, quando realizada de modo satisfatório, não compromete a apreensão estética da obra, ao contrário, colabora para que ela se efetive. Assim:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro

tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2011).

Quanto aos processos de compreender a leitura, o autor destaca três etapas: a antecipação, que se refere aos procedimentos anteriores à leitura em si, como o estabelecimento de objetivos de leitura; a decifração, que recorre às habilidades de articulação de letras e palavras e a última, que é a interpretação, que engloba os diálogos operados com o texto, dentro de seu contexto. Esse conjunto compõe o primeiro estágio da leitura.

Complementarmente a esse estágio, o autor traz o lugar do saber literário, destacando que a aprendizagem de uma linguagem, no caso, a literária, engloba três tipos de aprendizagem: *a aprendizagem da literatura*, realizada por meio do efetivo contato com a palavra literária; *a aprendizagem sobre literatura*, que envolve conhecimentos historiográficos e críticos e a *aprendizagem por meio da literatura*, os seja, os conhecimentos e habilidades que desenvolvidos pelos leitores literários.

A proposta adota, então, como princípio para a efetivação do letramento literário a constituição de uma comunidade de leitores, responsável pela construção do repertório e da circulação cultural da leitura literária.

A partir dessa conceituação inicial, o autor propõe duas sequências de leitura: a sequência básica e a sequência expandida, sendo esta última relativa ao EM. Sinteticamente, os elementos que compõem essa sequência são:

- Motivação: atividade de preparação da leitura.
- Introdução: apresentação do professor sobre a obra e o autor.
- Leitura: quanto à leitura em si, a proposta indica que ela deve ser feita extraclasse, com um prazo de finalização estipulado e negociado com os alunos. Durante o prazo de efetivação da leitura, são estabelecidas verificações.
- Primeira interpretação: trabalho de *apreensão global da obra*.
- Contextualização: realiza-se em diversos níveis, sempre considerando a obra (contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática).
- Segunda interpretação: realizada considerando a contextualização.
- Expansão: leitura de outras obras que dialogam com aquela estudada.

O autor coloca, por fim, a avaliação como um processo contextualizado dentro das etapas da sequência.

A proposta de Cosson (2011) apresenta como característica fundamental o aprofundamento do trabalho com a leitura do gênero romance e permite uma visão bastante completa da obra. O autor prevê uma duração mais extensa dos trabalhos, de aproximadamente um bimestre, em média.

A terceira atividade de letramento literário do EM que esta dissertação apresenta é proposta por Rojo e Moura (2013) e é bastante inovadora em relação à articulação que prevê entre as atividades em sala de aula, os gêneros multimodais e os recursos tecnológicos.

Os autores partem da observação de questões prementes no contexto sócio-ideológico da escola, como as mudanças ocorridas em relação ao perfil da população escolar nos últimos anos, especialmente após a chegada de classes sociais marginalizadas a um contexto educacional que não era pensado para elas. Essa inserção é vista sob o ponto de vista dos conflitos, que se acentuam em escolas não apenas no Brasil, mas em outros lugares do mundo.

A discussão empreendida pelos autores também recai sobre a observação de que esses novos alunos, inseridos na atual sociedade urbana, trazem consigo práticas de letramento que não são contempladas pela escola. Simultaneamente, também se observa que as formas de letramento da escola encontram-se bastante cristalizadas e pouco se abrem às mudanças drásticas ocorridas nos formatos atuais de comunicação, que se tornam cada vez mais sofisticados.

A partir do exposto, os autores propõem a realização do letramento por meio de gêneros emergentes no cenário tecnológico atual, como a prática de *vidding*, definida pelos autores como

[...]o ato em que se hibridizam as figuras do leitor, espectador, consumidor e produtor na figura do *vidder*, como ato cujo objetivo principal é “remixar” diferentes materiais de origens diversa, de modo a proporcionar uma nova narrativa, geralmente comentando ou criticando os próprios materiais que lhes deram origem. Não à toa, os fãs *vidders*, comumente, denominam suas produções como *leituras subversivas do cânone* (ROJO; MOURA, 2013).

Os autores propõem, então, três atividades didáticas que envolvem a produção desses novos gêneros. A primeira focaliza mais de perto a música, e propõe a criação de mixagens musicais a partir de canções de diferentes estilos; a segunda, denominada *political remix*, usa também a estratégia da remixagem para trabalhar vídeos com conteúdo de crítica política e social. A última, denominada *Mushup e literatura*, é aquela que vai interessar mais de perto aos propósitos desta

dissertação. Importa destacar que, nos três casos, combinam-se redes sociais, releituras, apropriações de elementos da cultura de massa e tecnologia digital.

A terceira proposta é a criação de um *mashup*¹ de vídeo, caracterizado como uma combinação de áudios e vídeos originários de produtos culturais diferentes e que não apresentam correlação evidente entre si. O objetivo normalmente é satirizar as obras artísticas utilizadas. Muitos *mashups* são paródias de filmes ou *trailers* e o formato vem se destacando no meio digital.

A proposta dos autores é trabalhar a literatura por meio do *mashup*. Inicialmente, propõe-se um compartilhamento de conhecimento prévio sobre o livro *Dom Casmurro*, recorrendo-se a referências como a minissérie *Capitu*, exibida pela Rede Globo. Realiza-se, então, uma pesquisa sobre a obra e o autor.

Após essa etapa, questiona-se se os alunos relacionariam a obra lida com conhecimentos sobre extraterrestres. A partir desse debate, lê-se uma reportagem sobre o livro *Dom Casmurro e os discos voadores*, de Lúcio Manfredi, publicada em 3 de outubro de 2010 pela *Folha UOL*. O livro faz uma recriação da obra a partir da ficção científica, incluindo androides e alienígenas à narração machadiana.

Em seguida, os alunos assistem ao primeiro capítulo da minissérie *Capitu* e, após debates, lê-se um trecho selecionado do livro *Dom Casmurro e os discos voadores*, comparando a personagem José Dias na minissérie e na recriação.

Depois, é realizada a leitura da apresentação das personagens centrais de Machado de Assis, nos capítulos iniciais da obra original, para que os alunos possam contrastar a obra e a recriação feita pelo livro de Manfredi. Em seguida, exploram-se, com os alunos, outros exemplos de obras de ficção científica que representariam esse gênero.

Após essa fase, apresenta-se aos alunos o *vid*² *Scary Mary Poppins*. Realiza-se um levantamento sobre o filme original, lendo a sinopse e assistindo ao trailer. Revê-se, então, o *vid* e observam-se as mudanças ocorridas. O foco é verificar como a música transforma o filme infantil em um filme de terror.

A finalização da atividade é a produção de um trailer para a obra *Dom Casmurro e os discos voadores*, combinando filmes de ficção científica e a

¹ *mashup* de vídeo: colagem

² *vid*: vídeos musicais feitos por fãs a partir do arranjo de diferentes materiais audiovisuais; *vidder*: produtor de *vids*; *vidding*: ato ou processo de criação de um *vid*., *Scary Mary Poppins*: *vid* de terror a partir de montagens do filme infantil *Mary Poppins*. Trailer trechos de produção audiovisual compostos com objetivo de divulgação de lançamento

minissérie. A partir desse material, acrescenta-se a música conforme a ambientação que se queira dar e cria-se o *vid*.

A inovação da proposta recai sobre a utilização de recursos e formatos que combinam letramento literário e letramento digital, explorando-se, também, a possibilidade de que os alunos utilizem, na execução do trabalho, o conhecimento sobre as formas que conteúdos e temas têm adquirido a partir das transformações determinadas pelos novos formatos de circulação de informações.

O que se deve observar, também, ainda a respeito da proposta de Rojo e Moura (2013) é que o foco do trabalho não recai sobre a leitura integral da obra, mas sobre as possibilidades de diálogo que oferece com outros elementos da cultura contemporânea.

As três propostas apresentadas desenvolvem alternativas ao modo de apresentar ao jovem a leitura de obras muitas vezes consideradas distantes de seu contexto. Comparativamente, o que se observa é que a identidade das propostas baseia-se na tônica de cada uma delas. Assim, a proposta de Cereja (2005) é aquela que mais mantém aspectos tradicionalmente valorizados no ensino de literatura. A segunda proposta, de Cosson (2011), enfatiza a leitura integral do gênero romance e a análise aprofundada da obra. Já Rojo e Moura (2013) focalizam o diálogo que a obra traz com o contexto imediato, por meio dos recursos digitais.

O que as propostas apresentam em comum é o fato de que não desconsideram o cânone estabelecido, mesmo para subvertê-lo, como realiza a última proposta de letramento. As duas primeiras, especialmente, oferecem uma atenção especial à contribuição da crítica e da historiografia para a instrumentação da leitura, sem que esses aspectos ocupem o lugar da leitura em si do texto, mas sem fazer deles um mero adendo, no sentido de que se desconsiderem os debates críticos e a historicidade do texto literário.

CAPÍTULO 2

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS FEDERAIS E ESTADUAIS

Este capítulo apresenta um painel das reformas educacionais ocorridas a partir da década de 90 no Brasil. O contexto educacional do período foi marcado por transformações conceituais e estruturais profundas, que determinaram o modo como se ensina atualmente. Este painel também constitui a contextualização do projeto educacional que gestou o material didático oficial que é objeto de análise desta dissertação.

O foco desta unidade recai especialmente sobre a constituição do atual modelo de educação do estado de São Paulo, compondo uma exposição dos principais pontos de inflexão que resultaram no atual sistema de ensino e avaliação da educação pública do estado.

Primeiramente, apresenta-se um breve histórico das mudanças na política educacional externa que determinaram a reforma educacional dos anos 90 no Brasil. Em seguida, apresenta-se o processo de construção do Currículo do Estado de São Paulo com relação aos conceitos que traz sobre o ensino de linguagem e como se prevê o ensino literatura no EM. Expõem-se, em seguida, os principais conceitos estruturantes da Matriz do Saesp, com especial atenção ao tratamento do texto literário.

Esse mapeamento é relevante porque determina os pressupostos conceituais e metodológicos que permeiam as atividades e os exercícios presentes no CA e no CP, pois o olhar sobre esses materiais não pode estar isolado dos elementos estruturantes que determinaram a seleção dos conteúdos, o formato de sua apresentação e sua avaliação.

2.1 A educação brasileira a partir dos anos 90

Ao se trazer para debate o atual material didático oficial vigente no estado de São Paulo, deve-se considerar o contexto da educação brasileira no período de sua implantação na rede pública estadual paulista, o que nos permite uma reflexão sobre sua filiação didática e teórica.

O CA e o CP compõem um material que realiza, por meio de atividades para sala de aula, o Currículo do Estado de São Paulo. Este, por sua vez, reflete as reformas na educação ocorridas a partir dos anos 90 no Brasil, as quais culminaram na reorganização do sistema educacional, em especial a educação básica, a partir de documentos e orientações que firmam a base política, teórica, estrutural e metodológica dos diferentes níveis de ensino.

Num contexto amplo, a reforma da educação básica brasileira inicia-se com a Conferência Mundial Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, entre 5 e 9 de março de 1990. Essa conferência é o resultado de um contexto político mundial de readequação dos rumos sociais após as mudanças políticas e econômicas do final da década de 80. A visão de educação, nesse contexto, vincula-se às transformações e demandas econômicas do período. A conferência contou com a participação de 155 países, incluindo o Brasil, com o patrocínio da UNESCO, da UNICEF e do Banco Mundial, e projetou o decênio de 1990 a partir de um amplo projeto de democratização da educação básica, que passava pelas propostas de erradicação do analfabetismo e pela disseminação de uma educação de qualidade. Esse evento produziu uma vasta documentação e reafirmou-se posteriormente em novos compromissos por meio de relatórios e declarações, dentre os quais se destacam o *Relatório Delors* e as *Prioridades y Estratégias para la Educación*, de 1995. Esses documentos reafirmam os objetivos com relação ao analfabetismo, determinam a melhoria do atendimento escolar, a reforma na estrutura de financiamento e administração educacionais, estabelecem a ênfase na educação profissional, nos processos de avaliação de aprendizagem e produção de resultados. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003)

É dentro desse contexto que é promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que traz profundas alterações na educação básica brasileira. A LDBEN define como finalidade da educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Além disso, estabelece a obrigatoriedade do ensino a partir dos 6 anos, institui os ciclos na educação e caracteriza o aprendizado como um processo contínuo. O texto também inclui o Ensino Médio como etapa final da educação básica e, no artigo 35, indica como finalidade desse nível da educação a “consolidação e o aprofundamento dos

conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996), além da preparação para o trabalho, para a cidadania e o aprimoramento humano.

A partir do estabelecido pela LDBEN 9394/96, elaboraram-se documentos com a função de orientar especificamente a construção do currículo da educação nacional: primeiramente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se desdobraram em sua versão para o Ensino Fundamental, em 1998, e para o Ensino Médio, em 1999. Este último foi posteriormente desenvolvido pelos PCN+, em 2002, e complementado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram publicadas em 1998 e recentemente revisadas, em 2012. Os documentos, embora apresentem o mesmo ponto de partida, distinguem-se, segundo Assis (2000), porque os PCN “são uma contribuição [...]. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais, essas sim, são mandatárias por força de lei”. Interessam para este trabalho os PCNEM (BRASIL, 2000), os PCN+ (BRASIL, 2002) e as OCEM (BRASIL, 2006), devido à temática e aos objetivos estabelecidos.

No conjunto, esse arcabouço reitera o conceito de aprendizagem de base interacionista e atribui ao Ensino Médio o papel de construtor do sujeito para a prática da cidadania e para o mundo do trabalho. Também insere o conceito de aprendizagem por competências e habilidades, a interdisciplinaridade e a contextualização. Estruturalmente, reorganizam os componentes disciplinares do Ensino Médio em áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Arte e Educação Física), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências, Biologia, Física, Química) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) e Matemática e suas Tecnologias.

2.1.1 – Ensino de literatura: dos PCN às OCEM

A visão de ensino de literatura atualmente construiu-se internamente associada à própria evolução dos conceitos educacionais. Tomando-se esse ponto de partida, o ensino de literatura no Brasil pode ser compreendido também pelas propostas estabelecidas a partir da documentação pedagógica oficial vigente e a leitura que essa legislação faz do saber literário.

Vieira (2008), ao abordar a construção histórica do ensino de literatura, especialmente no estado de São Paulo, toma como ponto de partida desse percurso o *Programa Oficial de Língua Portuguesa*, de 1965, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nesse documento desponta a visão de ensino de literatura de base historiográfica, que incluía uma lista de autores, estudo de biografias, obras, as características das escolas literárias, além de estudos de gramática.

Sob a vigência da lei 5.692/71, a Secretaria de Educação de São Paulo divulga, em 1977, a *Proposição Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau*, complementada no ano seguinte por oito volumes que desenvolvem os preceitos expostos no documento. O diferencial desta proposta residia na autonomia oferecida ao professor para a composição de conteúdos, métodos e atividades. Os objetivos da proposta já traziam uma visão de literatura relacionada ao contexto cultural e à abordagem diacrônica e sincrônica da obra literária, em vez da historiográfica. Estudiosos como Barthes e Todorov discutiam, nesse período, as relações entre a história e o ensino da literatura e havia um consenso de que importava a leitura da obra, mais do que os aspectos historiográficos, o que não significa negar o ensino na história da literatura, mas refletir sobre o modo de ensiná-la. Esse avanço teórico, entretanto, não encontrou concretização na prática dos professores, que se viram sem os subsídios necessários para a implementação da proposta.

A década de 90 traz novas perspectivas quanto ao ensino e as propostas se manifestam por meio dos documentos que regem a estruturação da educação básica. A orientação passa a ser no sentido da contextualização, considerando o conhecimento não mais de maneira isolada. Em um mundo em que as informações estão cada vez mais acessíveis, o que se considera como conhecimento está calcado na capacidade do indivíduo de ser um articulador, saber buscar a informação, transformá-la e criá-la. Os PCNEM, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) baseiam a proposta de trabalho na contextualização do conhecimento, na interdisciplinaridade e na intertextualidade.

Dentro dessa reconfiguração das propostas educacionais, o ensino de literatura passa por transformações decisivas, sobre as quais deve haver um olhar mais atento, uma vez que, ao lado de posições mais convergentes a respeito do tratamento do texto literário, existem debates que ainda se encontram em consolidação.

Se os PCNEM (BRASIL, 2000) e o PCN+ (BRASIL, 2002) trouxeram, por um lado, avanços importantes em relação ao ensino de literatura, como a valorização do aspecto comunicativo e interacional e o trabalho com os gêneros discursivos, por outro provocaram polêmica ao debater questões como o próprio conceito de literatura, sem considerar o conjunto das discussões sobre o tema: “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno.” (BRASIL, 2000), afirmam os PCNEM

As Orientações Curriculares do Ensino Médio, OCEM, (BRASIL, 2006), documento mais recente do Ministério da Educação (MEC), estabelecem elementos importantes no que se refere ao ensino de literatura:

- A garantia de que a literatura, sendo também considerada um modo de dizer, assim como o discurso jornalístico ou científico, apresenta características específicas devido à sua condição menos pragmática, mais transgressora.
- A definição de literatura para o currículo do EM é: “arte que se constroi com palavras” (BRASIL, 2006). A respeito de produções como o *rap*, a literatura de cordel e letras de música, assim se posiciona o documento:

Sem dúvida, muitos deles têm importância das mais acentuadas, seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmos, ou seja, se não revelarem qualidade estética. [...] Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (BRASIL, 2006)

- A prioridade do ensino de literatura está calcada na formação do leitor literário: “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.” (BRASIL, 2006).
- Prazer estético define-se como “conhecimento, participação, fruição” (BRASIL, 2006), gestado a partir da experiência efetiva com o texto literário. O documento também evidencia, de maneira explícita, que o prazer estético não se confunde com o divertimento

gratuito ou com leitura fácil, sendo definido como a “apropriação que dele [texto] faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto” (BRASIL, 2006).

- A respeito da função do livro didático, o documento afirma que ele “pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único” (BRASIL, 2006) e indica a própria formação de leitor do professor como um caminho possível.
- O documento estabelece que a formação do leitor crítico determina-se pela extrapolação da experiência da leitura de obras de ficção juvenil ou *best sellers*:

O desafio será levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão [...], capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2006).

Dentro desse contexto, a metaleitura deve ser realizada com objetivos didáticos bem previstos.

No painel traçado pelas OCEM (BRASIL, 2006), diante dos documentos que a antecederam, configuram-se conceitos fundamentais sobre o ensino de literatura. Sem abandonar conquistas e avanços importantes - como a metodologia de trabalho calcada no texto e o próprio espaço do ensino de literatura no currículo do EM - paralelamente, estabelecem-se os pontos norteadores da própria definição do que se entende por ensino de literatura para o EM, dialogando com os documentos anteriores no sentido de reordenar alguns pontos sobre os quais eles não haviam sido conclusivos.

Assim, a estabilização do que se compreende como literatura para o ensino na educação básica, a garantia do espaço para o trabalho com o literário dentro de suas especificidades, o estabelecimento do critério para a incorporação de produções ao estudo de literatura na escola, a prioridade para o letramento literário, a função instrumental do livro didático de literatura e a caracterização do leitor crítico fornecem uma base consistente para a articulação, na sala de aula, dos pressupostos teóricos que baseiam os estudos literários.

O Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) focaliza o ensino do texto literário a partir do desenvolvimento de habilidades de leitura desses textos. O documento entende que se um texto:

[...] propiciar um desafio em que, esteticamente, se misturem a construção da cultura com o prazer de ler, será um forte candidato a pertencer à esfera literária. Isso porque a literatura é, antes de tudo, um desafio ao espírito. No entanto, ela é também uma instituição[...] (SÃO PAULO, 2010).

Dentro desse contexto, focaliza-se e conceitua-se o ensino de literatura a partir do desenvolvimento de habilidades de leitura de textos literários.

Considerando o conjunto dos elementos caracterizados, um tema apresenta significativa contribuição para a análise proposta por este trabalho e será desenvolvido no item 2.1.2: o papel da história da literatura dentro do ensino.

2.1.2 – Transposição didática da história da literatura

Embora se notem os avanços trazidos pelos documentos oficiais, algumas questões ainda carecem de uma reflexão mais elaborada. Dentre elas, a transposição da história da literatura para o ensino de literatura apresenta-se como uma das mais relevantes, especialmente para o trabalho com material didático.

Segundo Cereja (2005), os conteúdos da história da literatura estão presentes no ensino de literatura desde 1858, constituindo-se como disciplina escolar em 1870. Desde essa época, sofreu influências das reformas de ensino e de materiais didáticos, ganhando maior ou menor espaço, e legitimando-se como conteúdo de ensino de literatura desde então.

Considerando um período histórico mais recente, ou seja, sob a vigência da LDB 5.692, divulgada em 1971 e elaborada na época da ditadura militar no Brasil, a disciplina de Língua portuguesa e literatura brasileira aparece desdobrada em ensino de gramática e ensino de literatura brasileira - dicotomia que se fazia presente desde os planejamentos escolares do Colégio Pedro II. Essa visão adaptou-se satisfatoriamente ao modelo educacional da década de 70, que enfatizava o estudo tecnicista e conceituavam *especializar* sob o ponto de vista de *compartimentar* e *fragmentar* o ensino. A LDB 9.394, de 1996, elaborada já no período democrático, critica a fragmentação do conhecimento e propõe o ensino de forma contextualizada.

É com a divulgação dos PCNEM (BRASIL, 2000) e dos PCN+ (BRASIL, 2002) que a questão da história da literatura vem tratada mais especificamente. Assim se posicionam os PCNEM:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo de gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 2000).

Segundo a visão deste trabalho, o trecho indicado do documento não pode ser dissociado do diálogo que se realiza com o contexto do ensino de literatura no período, o qual, marcado pela herança tecnicista da LDB de 1971, ainda se identificava com a memorização de datas, nomes de autores e características isoladas de estéticas literárias, pela metodologia de leitura calcada na ficha de leitura e pela leitura literária realizada mediante trechos e fragmentos de obras, com o objetivo apenas de ilustrar conceitos abstratos da história literária – ensino esse grandemente reforçado pelos livros didáticos do período e pelos modelos de exame de acesso ao ensino superior.

Dessa forma, ao deslocar a história da literatura para o segundo plano, objetiva-se uma ruptura com essa maneira de se tratar o ensino de literatura, que pouco contribuiu para a constituição de um letramento literário no EM, desestimulando a leitura de obras literárias e aprofundando a distância entre o jovem e o texto literário.

Entretanto, se por um lado, o modelo vigente era insatisfatório, os PCNEM (BRASIL, 2000) não esclarecem suficientemente como acomodar o ensino de literatura, uma vez que a história da literatura deixa seu lugar e a literatura integra-se ao ensino de leitura. Os PCN+ (BRASIL, 2002), por seu turno, reconfiguram o debate e, dentro de sua proposta de oferecer subsídios mais consistentes para os PCNEM (BRASIL, 2000), abordam o ensino de literatura sob a ótica da manifestação cultural e linguística cuja construção apresenta-se *historicamente datada*. Dentro dessa visão, o estudo dos estilos de época e individuais deve ser associado às questões contextuais que o circunscrevem. Ainda segundo esse documento, supõe-se que o aluno aprenda a relacionar uma obra literária ao estilo literário. Afirma ainda que a história da literatura pertence ao domínio do estudo da língua como bem cultural e que a

[...] formação do aluno deve propiciar-lhe a compreensão dos produtos culturais integrados ao seu contexto – compreensão que se constroi tanto

pela retrospectiva histórica quanto pela presença desses produtos na contemporaneidade. (BRASIL, 2002, p. 69)

As OCEM (BRASIL, 2006) retomam criticamente essa visão, indicando que o resgate da história da literatura, nos termos propostos pelos PCN+ (BRASIL, 2002), dá margem para “estudar a história da literatura, com seus representantes mais ilustres, e identificar as características da escola literária, tal como vem expressamente explicitado” (BRASIL, 2006), ou seja, o documento abriria precedente para a retomada do procedimento metodológico já superado.

Elas também explicitam e reforçam que a história da literatura não é o foco do ensino de literatura, e que ela não substitui o contato do aluno com o texto; criticam o modelo do livro didático que traz essa abordagem e o procedimento didático que promove uma abordagem integral de todos os estilos de época, cobrindo por completo a linha do tempo da história da literatura.

Entretanto, numa abordagem também pouco elucidativa, indicam “*pontos positivos e, simultaneamente negativos* [grifo nosso] da adoção da história da literatura no ensino tal qual se tem cristalizado” (BRASIL, 2006), os quais seguem indicados:

1. resolve o problema da seleção de obras, pois constitui um *corpus* definido e nacionalmente instituído, mas elimina as peculiaridades regionais;
2. resolve o problema da falta de preparação e de conhecimento literário que possa existir entre os professores, já que esses lidam com a reprodução de uma crítica institucionalizada, porém esse procedimento impede o professor de ser ele próprio um leitor crítico e estabelecer suas próprias hipóteses de leitura para abraçar as investidas mais livres de seus alunos na leitura;
3. permite cobrir um tempo extenso, numa linha que vai do século XII ao século XXI, destacando momentos reconhecidos da tradição literária, porém tal extensão torna-se matéria para simplesmente decorar, e características barrocas, românticas, naturalistas, etc. confundem-se freneticamente, sem nada ensinar;
4. permite tomar conhecimento de um grande número de títulos e autores, mas, em virtude da quantidade e variedade, a leitura do livro é inviabilizada e entendida como secundária; e
5. permite ao aluno o reconhecimento de características comuns a um grande número de obras, porém obriga a obra a se ajustar às peculiaridades da crítica e não o contrário (BRASIL, 2006).

Por fim, o documento reafirma a centralidade da obra literária, sem desconsiderar seu contexto de produção e indica uma inversão no que se refere à inserção da história literária no ensino de literatura, subordinando seu estudo ao contato direto com o texto: “Conhecer a tradição literária, sim, mas decorar estilos de época, não.”, e reserva esse estudo “para a última etapa do ensino médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados.” (BRASIL, 2006).

A questão central do debate acerca da história literária no ensino de literatura no EM parece estar no fato de que o problema metodológico se confunde com a apropriação ou não dos conceitos em si, ou seja, a discussão se focaliza em *quanto espaço se deve reservar* e não em *como* articular as contribuições dos estudos críticos e historiográficos de forma a se constituírem em instrumental para ajudar o aluno a compreender o texto literário que toma como leitura – o que pode acontecer em qualquer período do estudo, não somente ao final dele.

Nos itens 1.2 e 1.3 desta dissertação evidenciaram-se as possibilidades teóricas dos estudos literários brasileiros diante dos pressupostos linguísticos e conceituais que orientam o ensino atualmente.

Outro elemento que também merece uma reflexão é o modo de estruturar os estudos literários no processo de didatização do ensino. A tradição dos ensinamentos literários na educação média se organiza predominantemente pelo paradigma cronológico, porque se definia e se orientava, em grande parte, pela história da literatura. Ao trazer a leitura da obra literária para o centro do ensino de literatura, o que representa um ganho incomensurável, não se esclarece suficientemente qual eixo estruturante deve orientar o trabalho.

As OCEM (BRASIL, 2006), ao indicarem procedimentos de trabalho, exigem o professor de cumprir todos os estilos de época, deixando a seu cargo o manejo de um recorte compatível com a disponibilidade de tempo e planejamento, “segundo os seus recursos crítico-teóricos, amparado pelo instrumental que acumulou ao longo de sua formação e também pelas leituras que segue fazendo a título de formação contínua.” (BRASIL, 2006), sem elucidar claramente o que compreende como esse recorte.

Colocando na atribuição do professor o equacionamento de uma questão de profunda complexidade e subordinando-a à disponibilidade restrita de tempo para o trabalho, o documento não elucidava satisfatoriamente essa questão.

Em um balanço acerca das discussões anteriores, alguns pontos parecem consolidados quanto ao ensino da história da literatura:

- Ele não deve ser abolido do trabalho com o ensino de literatura, uma vez que constitui um auxílio para a compreensão da leitura das obras.
- Não deve ser prioritário, uma vez que essa prioridade pertence à leitura do texto em si.
- Não deve ser apresentado de forma isolada, vinculando-se, portanto, ao texto e partindo dele.
- Cabe ao professor, a partir de sua formação, planejamento e disponibilidade de tempo, organizar o recorte que irá desenvolver com seus alunos.
- O estudo da história da literatura é considerado dentro de um caráter de aprofundamento.

O Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) endossa os conceitos dos documentos federais sobre o ensino de literatura e reafirma a ideia de que o “estudo da Literatura não pode ser reduzido à mera exposição de listas de escolas literárias, autores e suas características” (SÃO PAULO, 2010).

Entretanto, ao organizar o ensino de literatura, focaliza-se a habilidade de leitura, estruturando o estudo mediante a ordem do livro didático, que tradicionalmente apresenta a estrutura historiográfica como base, e o faz sob o argumento de que é um material acessível ao professor.

Assim se posiciona o documento:

[...] não obstante priorize o desenvolvimento de habilidades, procura respeitar, sempre que possível, a ordem mais comum encontrada nos diferentes materiais didáticos a que o professor tem acesso. Podemos citar vários exemplos, entre eles, o fato de aprofundarmos a discussão do que é Literatura na 1ª série, discutirmos o Romantismo e o Realismo na 2ª série e discorrermos sobre a Modernidade na 3ª série (SÃO PAULO, 2010).

Em outras palavras, adota-se o eixo das habilidades e competências e mantém-se a ordem cronológica das escolas literárias sem, entretanto, observar a organicidade dialógica que determina a construção dessas últimas.

Essa discussão ganha mais uma questão a ser observada quando se considera que a Matriz do Saesp traz como habilidade (H49) “Justificar o período de produção (época) de um texto literário, considerando informações sobre seu gênero, tema, contexto sociocultural e autoria.” (SÃO PAULO, 2009). A indicação dessa habilidade parece supor o ensino dos períodos histórico-literários, considerando a

justificativa do período como uma habilidade de leitura de textos literários. Entretanto, as OCEM (BRASIL, 2006) determinam que não é necessário que o professor cubra por completo a linha do tempo dos estudos literários.

A partir do exposto, observa-se que, a despeito de uma evolução considerável no que se refere à superação de um modelo de ensino de literatura que se baseava exclusivamente no ensino de elementos avulsos da história literária, ainda não há um consenso, nem mesmo entre os principais documentos que orientam o ensino de literatura no EM, acerca de uma metodologia que articule os conhecimentos da história da literatura como instrumentos mediadores da leitura do texto literário.

2.2 O Currículo do Estado de São Paulo para literatura no EM

O atual Currículo do Estado de São Paulo, ao tratar da questão do ensino de literatura no EM, reforça aspectos gerais indicados pelos documentos federais que regem seus pressupostos.

Vieira (2008) indica que os PCNEM (BRASIL, 2000) trazem o ensino de literatura integrado ao trabalho com a leitura, a partir do conceito de gêneros discursivos. Os PCN+ (BRASIL, 2002), que se seguiram ao documento anterior e tiveram como objetivo trazer contribuições para a prática do professor, resgatam, segundo a autora, o trabalho com a literatura sob o ponto de vista histórico e reafirmam os avanços anteriores. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento produzido em 2006, após os PCN+, reafirmam a importância da formação do aluno leitor do texto literário como foco da atenção do trabalho com o texto literário.

Deve-se ressaltar que o Currículo do Estado de São Paulo também toma o texto como centro irradiador do trabalho com língua portuguesa; além disso, estabelece que a disciplina de língua portuguesa deve focalizar as regras geradoras dos enunciados e os enunciados em si, considerando sua circulação social.

O texto literário, de acordo com o documento, é visto sob o ponto de vista da concepção de gênero e sua relação com o contexto sociocultural. O documento aborda a literatura dentro da formação da individualidade do leitor diante da experiência estética e também como instituição. Dessa forma, propõe que a experiência com o texto literário não se limite “apenas à compreensão do texto ou um jogo emocional do gosta-não-gosta” (SÃO PAULO, 2010), para que não se tenha

um tratamento reducionista da constituição identitária da relação entre literatura e sociedade.

Ao considerar especificamente a literatura no contexto do EM, as orientações do Currículo enfatizam a necessidade de se relacionarem os conhecimentos, tanto do aspecto linguístico quanto do literário, ao universo do aluno e justificam a não divisão das áreas, especialmente no caso de literatura, ao fato de que, mesmo considerando que o texto literário pode ser estudado por outras disciplinas, ele deve ser condicionado pelo tratamento específico da disciplina de língua portuguesa, isto é, a partir das correlações propostas por esse componente curricular.

Sob o ponto de vista deste trabalho, a integração curricular dos estudos literários à disciplina de língua portuguesa no EM ainda é uma questão não equacionada. Isso se deve ao fato de que a potencialidade do trabalho com o texto literário e o avanço trazido pelos documentos oficiais no que se refere à ênfase na leitura não se refletiram na garantia do espaço disciplinar necessário para essa incorporação. Longe de se recuperar a divisão fragmentária ocorrida no período de vigência da LDB 5692/71, o que se defende, nesta dissertação, é que currículo do EM deve ser acrescido da disciplina de leitura literária, integrada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Uma disciplina de leitura literária no EM não representaria uma ruptura curricular em relação ao ensino das habilidades concernentes ao estudo de língua portuguesa, ao contrário, garantiria a vivência dessas habilidades no plano linguístico e cultural. Essa reivindicação também encontra respaldo na própria Matriz do Saresp, que dedica um de seus temas especificamente ao tratamento das habilidades de leitura de textos literários no EM.

O Currículo do Estado de São Paulo também desloca sua base metodológica, dos conteúdos em si, para o ensino de habilidades de leitura - no caso, habilidades de leitura de textos literários.

Esse deslocamento, segundo a visão desta pesquisa, representa um dos grandes desafios para o ensino com material didático, pois rompe com a tradição de estrutura apoiada na progressão por conteúdo. A estrutura organizada segundo habilidades de leitura representa a ênfase no aspecto cognitivo. Lembrando que a LDB 9394/96 identifica o EM como um nível educacional caracterizado pelo *aprofundamento* e pela *consolidação* dos conhecimentos, o material didático voltado para o EM não deve prescindir de um duplo olhar, que garante não apenas o

Uma reflexão que esta dissertação propõe acerca da competência de área do Quadro 5 é que a compreensão do aspecto artístico e estético do texto literário (CA6) é desenvolvida pela ênfase nos elementos textuais, sem que se equipare explicitamente o papel do aspecto cultural em que as construções se inserem e ganham sentido.

De acordo com a formulação dos conceitos acima, estabelecem-se, então, as habilidades de leitura específicas de textos literários, aferidas nas avaliações do Saresp. O Quadro 6 traz o elenco dessas habilidades.

Quadro 6 – Habilidades de leitura para o Tema 6 – Compreensão de textos literários

| HABILIDADES DE LEITURA PARA O TEMA 6 – COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS | | |
|---|-----|--|
| GI | H34 | Identificar recursos semânticos expressivos (antíteses, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição |
| | H35 | Identificar uma interpretação adequada para um determinado texto literário. |
| | H36 | Identificar, em um texto literário, processos explícitos de remissão ou referência a outros textos ou autores. |
| GII | H37 | Organizar os episódios de uma narrativa literária em uma sequência lógica. |
| | H38 | Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática etc.) em um poema. |
| | H39 | Estabelecer relações temáticas ou estilísticas de semelhança ou oposição entre textos literários: de diferentes autores, de diferentes gêneros; ou de diferentes épocas. |
| | H40 | Estabelecer relações entre as condições histórico-sociais (políticas, religiosas, morais, artísticas, científicas, estéticas, econômicas etc.) de produção de um texto literário e fatores linguísticos de sua produção (escolha de gêneros, temas, assuntos, estruturas, finalidades, recursos). |
| | H41 | Comparar e confrontar pontos de vista diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito a histórias de leitura; deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção; agentes no campo específico (autores, financiadores, editores, críticos e leitores). |
| GIII | H42 | Inferir informação pressuposta ou subentendida, em um texto literário, com base na sua compreensão global. |
| | H43 | Inferir conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens. |
| | H44 | Inferir a perspectiva do narrador em um texto literário narrativo, justificando conceitualmente essa perspectiva. |
| | H45 | Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa literária. |
| | H46 | Justificar os efeitos de sentido produzidos em um texto literário pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado. |
| | H47 | Justificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos. |
| | H48 | Justificar o efeito de sentido produzido no texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas etc.). |
| | H49 | Justificar o período de produção (época) de um texto literário, considerando informações sobre seu gênero, tema, contexto sociocultural ou autoria. |
| | H50 | Articular conhecimentos literários e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto para explicar ambiguidades, ironias, expressões figuradas, opiniões ou valores implícitos. (SÃO PAULO, 2009) |

A Matriz também traz indicações de autores para o trabalho com o texto literário:

Autores recomendados para a leitura de textos literários: letras de música popular brasileira, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira, Machado de Assis, Fernando Sabino, Manoel de Barros, Mario Quintana, Alcântara Machado, Carlos Drummond de Andrade, José Lins do Rego, Érico Veríssimo, Lima Barreto, Álvares de Azevedo, Tomás Antonio Gonzaga, Gregório de Matos, Ferreira Gullar, José J. Veiga, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Castro Alves, Gonçalves Dias, Gilberto Freyre, Manuel Antônio de Almeida, Clarice Lispector, Fernando Pessoa, Mario de Andrade, Ignácio de Loyola Brandão, Rachel de Queiroz, Adélia Prado, Olavo Bilac, Aluísio de Azevedo, Martins Pena, Moacyr Scliar, Murilo Rubião, Lygia Fagundes Telles, Osman Lins, Nélida Piñon, Dalton Trevisan, Autran Dourado, Guimarães Rosa, Gil Vicente, Eça de Queirós, José Saramago, Camilo Castelo Branco, Antônio Lobo Antunes, Nelson Rodrigues, Mia Couto, Oswald de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Euclides da Cunha, Mário de Sá-Carneiro, Luis de Camões, Padre Antônio Vieira, Rubem Fonseca, Gianfrancesco Guarnieri, Ariano Suassuna, Caio Fernando Abreu, fortuna crítica autorizada e academicamente legitimada. (SÃO PAULO, 2009)

Um olhar sobre as indicações referenciadas pela Matriz demonstra suas duas preocupações fundamentais. A primeira é a indicação de autores representativos de gêneros diversificados. Assim, a poesia, o conto, a crônica, o romance e o teatro podem ser identificados por autores Vinicius de Moraes, Dalton Trevisan, Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos, Gil Vicente entre outros.

Outro foco de atenção das indicações do documento recai sobre a atenção dada a autores que figuram entre as leituras tradicionais dos manuais didáticos, de viés canônico, como Tomás Antônio Gonzaga, Gonçalves Dias, Machado de Assis e Guimarães Rosa, ao lado de autores, em especial contemporâneos, que, normalmente, não figuram na tradição dos estudos escolares, como é o caso de Manoel de Barros, Autran Dourado e mesmo Nelson Rodrigues.

As indicações também apontam para a literatura africana em língua portuguesa, representada por Mia Couto, e para a tradição popular, como Ariano Suassuna. Também merece atenção a indicação de letras da música popular brasileira, entretanto não são citados compositores representativos desta linha de trabalho.

As habilidades de leitura propostas pela Matriz definem, em linhas gerais, o que se espera que o aluno seja capaz de executar ao término dos estudos no nível avaliado, portanto expõem o perfil de leitor esperado. A observação das habilidades de leitura demonstra que, em relação ao ensino de literatura no EM, o aluno deve ser capaz de realizar uma série de atividades concernentes à leitura do texto em si.

Essas habilidades referem-se inicialmente a elementos linguísticos, como a utilização de recursos ortográficos, morfossintáticos e pontuação expressiva, passam por um trabalho com o nível estilístico, como a identificação de figuras de linguagem, bem como a justificativa de efeitos de sentido provocados por palavras em sentido figurado.

Em relação aos textos poéticos, espera-se que o aluno consiga correlacionar os elementos formais de um texto ao seu tema e, em relação ao texto narrativo, ele deve saber organizar os episódios de uma narrativa em sequência lógica, inferir o conflito gerador da história, a perspectiva no narrador e o papel das personagens.

Os fatores relacionais também são focalizados pelas habilidades da matriz: saber identificar as referências a outros textos, perceber as relações temáticas e estilísticas entre diferentes textos, as correlações entre elementos sócio-históricos e culturais e os fatores linguísticos que se manifestam na superfície textual, bem como a observação de diferentes pontos de vista sobre o próprio texto literário e a articulação desses elementos para a produção de ambiguidades, ironias entre outros.

Espera-se também que o aluno possa perceber uma interpretação adequada de um texto literário. Essa habilidade, H35, merece uma observação especial. Conquanto não seja objetivo deste capítulo aprofundar a discussão sobre as especificidades de cada habilidade elencada, chama a atenção um item, em avaliação em larga escala, que propõe uma interpretação classificada como *adequada* quando se analisam textos literários.

Da mesma forma que essa nova proposta traz contribuições teóricas importantes no direcionamento do ensino de literatura, também apresenta o desafio de concretizar essas transformações na realidade da sala de aula, para o perfil de aluno que se encontra atualmente no EM.

Oliveira (2008), ao discutir as atuais transformações no ensino de literatura no EM após as reformas que conceberam os atuais PCN, a documentação federal que os desenvolveu posteriormente e os debates, por vezes acalorados e até marcados por contradições sobre o lugar da literatura no EM, ressalta a necessidade:

...de se repensarem as reformas curriculares - principalmente as mais recentes, relacionadas ao ensino de literatura - levando em conta não somente os avanços ou transformações do saber acadêmico, mas também o papel da escola em todo esse processo, bem como de seus principais agentes: alunos e professores (OLIVEIRA, 2008).

Embora o autor não trate especificamente da reforma curricular do estado de São Paulo, a atenção que solicita ao trabalho que efetivamente se realiza no cotidiano de alunos e professores, à luz das propostas e expectativas estabelecidas pelos documentos oficiais, vem ao encontro da proposta de trabalho desta dissertação.

Assim, a revisão dos preceitos estabelecidos pelo conjunto das orientações educacionais oficiais expostos neste capítulo colabora para a o dimensionamento da presente proposta de trabalho, que vem trazer à discussão a prática do ensino de literatura no EM paulista segundo o material didático oficial do estado de São Paulo.

Muito se tem debatido acerca das inovações propostas pelos documentos, não apenas federais como também estaduais, que orientam o ensino de literatura no EM. É de especial interesse para esta dissertação verificar como o material didático, gestado dentro do próprio âmbito em que as orientações foram estabelecidas, equaciona o trabalho de professores e alunos que estudam literatura.

Espera-se, assim, que o material didático oficial traga exercícios e atividades que promovam, dentro do espaço hoje destinado à literatura no currículo de língua portuguesa, o trabalho de formar não apenas leitores hábeis nas habilidades especificadas pelo Saesp, mas capazes de compreender o texto literário como parte da cultura em que os próprios alunos se inserem.

É importante, para esta pesquisa, explicar que o ensino de literatura, conquanto deva contemplar as habilidades de leitura do Saesp, não deve se restringir a elas, pois essas habilidades representam um recorte muito objetivo no que se refere ao ensino como um todo, pois visam a uma avaliação em larga escala. Assim se, por um lado, representam com objetividade o esperado para um aluno concluinte do EM, não devem jamais representar o único ponto de chegada em relação ao ensino de literatura. Dessa forma, também cabe questionar a medida em que o material didático oficial promove a possibilidade de ampliação do estabelecido para as habilidades do Saesp, o que inclusive se vincula à autonomia didática do professor.

As orientações dos documentos oficiais também, como se viu em 2.1.2, apresentam ainda pontos não suficientemente esgotados. A leitura que o material didático oficial faz dessas orientações também é muito relevante, porque determina que interpretação, a respeito delas, está sendo levada para a sala de aula. Essa é a

interpretação sobre a qual se supõe que professores e alunos vão se debruçar ao estudarem por meio do material didático oficial.

CAPÍTULO 3

PESQUISA E ANÁLISE

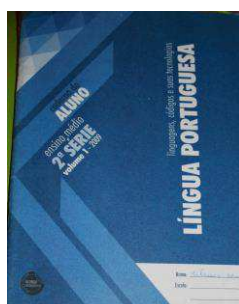
Neste capítulo, apresenta-se a pesquisa que desenvolve os objetivos desta dissertação. Nesta introdução, revisam-se os objetivos do trabalho e caracteriza-se a disposição didática em que os objetos de estudo da pesquisa, ou seja, os exercícios e atividades, são apresentados no material didático oficial. Nas seções específicas, apresentam-se a metodologia utilizada na coleta das amostras selecionadas para estudo, a exposição dos dados e a análise de amostras mediante os conceitos teóricos e as orientações educacionais federais e estaduais.

Em relação aos objetivos, a pesquisa visa, como objetivo geral, discutir a proposta para o ensino de literatura do EM e, para essa discussão, toma como objeto de estudo exercícios e atividades do material didático oficial do estado de São Paulo. O objetivo específico é analisar as adequações e inadequações das atividades e dos exercícios do material didático oficial em relação aos aspectos teórico-metodológicos que fundamentam esta dissertação.

Esse material didático foi selecionado devido ao seu alcance, uma vez que é distribuído às escolas da rede estadual do estado de São Paulo e também porque, no plano didático, encontra-se diretamente relacionado ao Currículo do Estado de São Paulo e ao Saresp.

O Caderno do Aluno – Códigos, linguagens e suas tecnologias – Língua Portuguesa é distribuído bimestralmente a cada aluno da rede pública paulista e tem como função servir de apoio pedagógico durante as aulas do EF e do EM. O material não substitui o livro didático, trabalhando em conjunto com os conteúdos desse livro ou paralelamente a eles. Em linhas gerais, o livro didático é utilizado como uma fonte para atividades de pesquisa. O material apresenta-se em formato de apostilas, com aproximadamente 40 páginas cada uma, conforme Figura 1:

Figura 1 – Reprodução do Caderno do Aluno



O Caderno do Professor - Códigos, linguagens e suas tecnologias/Língua Portuguesa é o material destinado ao professor, correspondente ao material do aluno, contendo as orientações acerca da aplicação dos conteúdos e da orientação das atividades.

Cada um dos 12 CA dos 3 anos do EM apresenta-se subdividido em quatro ou cinco unidades denominadas Situação de Aprendizagem, que trazem um tema geral, o qual vem desenvolvido em séries de atividades e exercícios, conforme a temática proposta. Esses exercícios e atividades constituem o objeto de estudo desta dissertação.

Não existe uma estrutura fixa da Situação de Aprendizagem, com subtítulos estáveis e sequenciais. Embora a Situação de Aprendizagem do CA não mantenha a mesma divisão que tradicionalmente aparece no livro didático, como trabalha paralelamente a ele, dialoga com sua organização de conteúdos. Nesta dissertação, quando se refere à organização do livro didático de língua portuguesa para o EM, faz-se referência à divisão entre estudos de linguagem, literatura e produção textual. Dessa forma, alguns conteúdos são mantidos na mesma ordem em que o livro didático os apresenta.

Cabe destacar também que esse modelo de trabalho, a Situação de Aprendizagem, não é uma Sequência Didática, segundo a definição de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), ou seja, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Em sua estrutura particular, a Situação de Aprendizagem do CA apresenta uma combinação de elementos que guarda pontos de contato com os livros didáticos, sem, contudo, reproduzir sua estrutura linear – e se propõe a trabalhar com textos a partir do conceito dos gêneros, embora não realize sistematicamente, adaptando, para EM, a proposta de Sequência Didática para o ensino de gêneros do grupo de Genebra.

O CP segue a mesma divisão e estrutura do CA e traz as orientações sobre a condução das atividades pelo professor. Cada Situação de Aprendizagem, no CP, inicia-se com um *box* em que são indicados o tempo previsto para a execução da unidade, os conteúdos e temas abordados, as competências e habilidades específicas daquela unidade, as estratégias, os recursos e indicações de avaliação. Ao final de cada CP, são apresentadas as expectativas de aprendizagem do bimestre, questões de avaliação e de recuperação.

Estruturalmente, as atividades do CA devem ser compreendidas à luz das instruções do CP. O recorte de uma atividade avulsa do CA pode apresentar lacunas se não forem levadas em conta as mediações propostas para aquela proposta. Esse fator é considerado na análise que se realiza nesta dissertação. Assim sendo, ao se trazerem para o foco do estudo as atividades ou os exercícios do CA, esse material não é analisado como um elemento isolado do CP. Deve-se destacar, porém, que o CP não constitui, por si só, um fator de análise desta dissertação.

3.1 Metodologia

A pesquisa apresenta-se desenvolvida em duas partes estruturais, cada qual atendendo a uma questão metodológica: a primeira, focaliza os gêneros discursivos presentes no material didático oficial e a segunda, os exercícios e atividades que desenvolvem os exemplares desses gêneros.

A primeira questão referiu-se a como fazer a seleção dos conteúdos que caracterizasse o ensino de literatura no material didático oficial, uma vez que, como indicado inicialmente, não há uma estrutura em ordem crescente de acordo com o conteúdo conceitual, ou seja, não se faz a distinção tradicional em literatura, gramática e redação, como nos livros didáticos; também, como dito, não se apresentam fases de uma sequência didática, focalizando o desenvolvimento de apenas um gênero. A organização por habilidade de leitura também não se mostrou satisfatória, porque não permitia aprofundar questões mais específicas de procedimentos metodológicos de ensino de literatura; da mesma forma, as Situações de Aprendizagem não ofereciam uma estrutura que permitisse uma seleção satisfatoriamente específica, por serem unidades predominantemente temáticas.

Assim, a questão metodológica que se impôs foi como realizar um recorte que não rompesse com a estrutura característica do material nem deixasse de oferecer uma visão global do que se propõe como ensino de literatura para o EM.

Adotou-se então, como critério para esta primeira parte da pesquisa, a abordagem dos textos pertencentes aos gêneros da esfera literária presentes no material didático oficial.

Entrar nos Cadernos pelos textos de gêneros literários mostrou-se um procedimento satisfatório, pois ofereceu o recorte do material que permitiu apontar

todos os momentos em que o texto literário é o centro do aprendizado, oferecendo também uma visão global dessa ocorrência sem afetar ou se restringir ao modo característico de apresentação que caracteriza a proposta dos Cadernos. Também foi importante por fornecer o ponto de partida para o desenvolvimento da segunda parte do trabalho, que focaliza os exercícios e atividades voltados ao ensino de literatura.

O procedimento utilizado foi a produção de um levantamento de todos os 85 textos presentes nos Cadernos dos três anos do EM que pudessem ser identificados como pertencentes à esfera literária. São contos, crônicas, poemas, excertos de romances e peças de teatro, fábulas e demais categorias, as quais compõem o material de base dos estudos desta pesquisa.

Os dados desse levantamento são quantitativos e permitem responder à seguinte questão: qual é o material textual específico de ensino de literatura presente nos Cadernos do Aluno do EM?

A segunda parte da pesquisa dedicou-se aos exercícios e atividades que desenvolvem aspectos relacionados ao ensino de literatura.

Essa parte tomou como ponto de partida o recorte já produzido na primeira, pois todos os exercícios e atividades relacionam-se a textos da esfera literária. A questão metodológica que surgiu nesta fase foi a busca, dentro do material delimitado, daqueles itens que fossem representativas da forma como o material didático oficial apresenta a literatura aos alunos.

Para isso, o procedimento utilizado foi a observação de cada um dos exercícios e atividades dos 85 textos elencados na primeira parte. Essa leitura buscou produzir um rol dos aspectos que as questões abordavam, tais como elementos composicionais dos gêneros, vocabulário, teoria literária, aspectos sócio-históricos dentre outros.

Esse mapeamento permitiu uma visão de quais eram os aspectos abordados pelas perguntas, ou seja, quando um aluno e um professor se mobilizam para desenvolver alguma atividade do material didático oficial a respeito de um texto literário, sobre qual elemento recai a atenção de ambos. Também se pôde identificar a frequência com que esses aspectos são abordados, ou seja, quantas vezes os exercícios e atividades pedem para que se trabalhe com o vocabulário do texto, para exemplificar um aspecto.

Dessa forma, a pesquisa identificou quais os aspectos mais abordados por questões que desenvolvem o trabalho com textos literários, o que ofereceu os recursos para orientar a seleção de questões que fossem características do modo como o material didático oficial propõe que se trabalhe literatura no EM.

Selecionaram-se, então, a partir dos três aspectos mais abordados, seis questões sobre as quais se realizou uma análise qualitativa, buscando responder fundamentalmente à questão central do trabalho, que é a busca pelos procedimentos que baseiam o ensino de literatura. Essa análise qualitativa de amostras representativas de exercícios e atividades permitiu observar aspectos como a leitura que o material didático oficial faz do conhecimento literário, os ramos e avanços quanto ao modo de apresentar o texto ao aluno, o diálogo que o material promove com as orientações pedagógicas vigentes tanto federais quanto estaduais, as marcas de autoria, a utilização do livro didático entre outros.

O item 3.2 apresenta a primeira parte da pesquisa, tomando os gêneros como base, e mapeando o ensino de literatura no material didático sob o ponto de vista quantitativo. O item 3.3 toma esses textos, verifica o que mais se aborda sobre eles e apresenta um estudo qualitativo com base em seis amostras representativas das práticas propostas pelos Cadernos para o ensino de literatura.

3.2 Os gêneros da esfera literária no material didático oficial

A proposta de trabalho do CA para o ensino de literatura no EM baseia-se no conceito de gêneros discursivos. Partindo-se desse princípio, este item apresenta uma visão dos textos da esfera literária no material didático, compondo o recorte sobre o ensino de literatura necessário para esta pesquisa.

O levantamento produzido realizou-se mediante a identificação dos textos literários em todos os 12 CA dos três anos do EM, material esse que se encontra distribuído ao longo das Situações de Aprendizagem tanto como base para propostas de atividades, como também parte integrante de exercícios. O resultado dessa identificação foi uma listagem com todos os textos literários presentes no material didático oficial.

A compilação realizada permitiu também a observação de aspectos de interesse para esta pesquisa, como informações sobre os autores, o modo de

apresentação do texto do texto literário quanto à integralidade, além de permitir uma visualização do contato que o aluno tem com os gêneros da esfera literária no EM.

Dessa forma, a exposição e a discussão de dados deste item contêm os seguintes tópicos:

- a) a identificação de gêneros da esfera literária;
- b) a presença quantitativa desses gêneros no material e os gêneros que apresentam maior frequência;
- c) o modo de apresentação quanto à totalidade do texto, ou seja, se são apresentados na íntegra ou em excertos e a frequência dessa ocorrência;
- d) a amostragem de escritores, poetas e compositores da música popular brasileira.

O item 3.2.1 traz a compilação dos dados da pesquisa, os quais seguem discutidos no item 3.2.2.

3.2.1 – Apresentação dos dados

Nesta seção são apresentadas as tabelas que contêm a listagem dos textos literários presentes no material didático oficial, bem como as informações correlatas a eles.

Os dados foram divididos em três tabelas, Tabela 1, Tabela 2 e Tabela 3, de acordo com cada ano do EM. Essa disposição dos dados mostrou-se conveniente para esta pesquisa porque permite uma observação das recorrências ao longo da progressão dos estudos, conforme segue apresentado também neste item.

Cada tabela anual também se subdivide em quatro partes, correspondentes aos quatro Cadernos, sendo um por bimestre, o que permite verificar a disposição dos textos literários proposta pelo material didático oficial.

Além dessa divisão, as três tabelas também contêm as seguintes informações correlatas aos textos: nome do autor, gênero ao qual pertence e se o texto é integral ou não. Essas informações permitem verificar a amostragem de autores selecionada pelo material, quais os gêneros indicados para estudo, bem como sua frequência, e modo como o texto vem apresentado ao aluno.

No recorte apresentado por esta dissertação, a atenção voltou-se para os textos representativos da esfera literária, dessa forma, textos da esfera jornalística, jurídica, cotidiana, entre outros, não fizeram parte do material selecionado. Cabe

destacar, porém, que a frequência desses gêneros é menos representativa de forma geral nos Cadernos, o que indica uma tendência do material em trazer textos da esfera literária para estudo no EM.

A indicação de presença de certo texto ou autor não deve subentender que os aspectos sócio-históricos e literários concernentes à sua obra são necessariamente estudados. A título de exemplo, a presença de um conto integral de Machado de Assis na primeira apostila do 1º. ano do EM não indica que o Realismo seja estudado nesta apostila. Nos livros didáticos, tradicionalmente, os textos dos autores aparecem vinculados ao estudo de certo período histórico-literário; no material didático oficial, diferentemente, a presença do texto vincula-se à habilidade de leitura que se pretende desenvolver, por isso a presença do texto não é necessariamente vinculada ao estudo de seu contexto.

Este item também apresenta mais duas tabelas. A Tabela 4 traz uma síntese quantitativa das informações das tabelas anteriores. Essa síntese toma os gêneros como base e focaliza a frequência com que eles aparecem, permitindo um mapeamento do número de vezes que um determinado gênero é apresentado ao aluno ao longo do estudo com o material. A última tabela também apresenta uma síntese quantitativa, desta vez em relação aos autores. Nela se expõem quais são os autores selecionados pelo material didático e quantas vezes eles aparecem representados por seus textos nos 12 Cadernos do EM.

A Tabela 1, que segue abaixo, traz os textos apresentados aos alunos no 1º ano do EM:

Tabela 1 – Lista dos textos do CA do 1º ano do EM

| 1º. Ano – Caderno 1 (1º bimestre) | | | |
|--|----------------------|---------|--------------------|
| Texto | Autoria | Gênero | Íntegra ou Excerto |
| A palavra mágica | Carlos D. Andrade | Poema | Íntegra |
| Mar português | Fernando Pessoa | Poema | Íntegra |
| Ismália | Alphonsus Guimaraens | Poema | Íntegra |
| Contemplo o lago mudo | Fernando Pessoa | Poema | Íntegra |
| Prazeres | Bertold Brecht | Poema | Íntegra |
| A fábula do macaco e do peixe | Mia Couto | Fábula | Íntegra |
| Cantiga de Esponsais | Machado de Assis | Conto | Íntegra |
| 1º. Ano – Caderno 2 (2º bimestre) | | | |
| A vós correndo vou, braços sagrados | Gregório de Matos | Poema | Íntegra |
| A carroça dos cachorros | Lima Barreto | Conto | Excerto |
| Julga-me a gente toda por perdida | Camões | Poema | Íntegra |
| O padeiro | Rubem Braga | Crônica | Íntegra |
| O futebol, quantas alegrias já me trouxe | Urda Alice Klueger | Crônica | Íntegra |

| | | | |
|---|-------------------------|-----------------|---------|
| Poema em linha reta | Fernando Pessoa | Poema | Íntegra |
| O protocolo | Machado de Assis | Teatro | Excerto |
| Édipo Rei | Sófocles | Teatro | Excerto |
| A toupeira | Esopo | Fábula | Íntegra |
| O noviço | Martins Pena | Teatro | Excerto |
| 1.º Ano – Caderno 3 (3.º bimestre) | | | |
| História de passarinho | Lígia F. Telles | Conto | Íntegra |
| O pássaro cativo | Olavo Bilac | Poema | Íntegra |
| Morena de Angola | Chico Buarque | Letra de música | Íntegra |
| 1.º Ano – Caderno 4 (4.º bimestre) | | | |
| Uma vela para Dario | Dalton Trevisan | Conto | Íntegra |
| Um cão de lata ao rabo | Machado de Assis | Conto | Excerto |
| Os lusíadas, Velho Restelo, Canto VI, est. 94 | Camões | Poema | Excerto |
| Os lusíadas, Velho Restelo, Canto VI, 95, 96 | Camões | Poema | Excerto |
| Asa branca | L. Gonzaga, H. Teixeira | Letra de música | Íntegra |
| Antônio Silvino, rei dos cangaceiros | Leandro G. Barros | Cordel | Excerto |
| A seca no Ceará | Leandro G. Barros | Cordel | Excerto |
| O cortiço | Aluísio Azevedo | Romance | Excerto |
| Nasce o sol | Gregório de Matos | Poema | Íntegra |
| Total de textos | | | 29 |

São identificados na Tabela 1 os seguintes gêneros: poema, letra de música, literatura de cordel, fábula, conto, crônica e excertos de romance e teatro.

Nota-se também a presença de autores contemporâneos, como Rubem Braga e Lígia Fagundes Telles, paralelamente a autores dos primeiros momentos da literatura portuguesa e brasileira, como Camões e Gregório de Matos. Também constam ocorrências de textos de autores da cultura popular brasileira, como o poeta de cordel Leandro G. Barros.

Em seguida, a lista dos textos pesquisados nas apostilas do 2.º ano do EM:

Tabela 2 – Lista dos textos do CA do 2.º ano do EM

| 2.º Ano – Caderno 1 | | | |
|------------------------------|---------------------|-----------------|--------------------|
| Texto | Autoria | Gênero | Íntegra ou Excerto |
| O juiz de paz na roça | Martins Pena | Teatro | Excerto |
| A lua que eu te dei | Hebert Vianna | Letra de música | Audição |
| Luar de verão | Álvares de Azevedo | Poema | Íntegra |
| A cartomante | Machado de Assis | Conto | Íntegra |
| A paixão segundo GH | Clarice Lispector | Romance | Excerto |
| A moreninha | Joaquim M. Macedo | Romance | Excerto |
| Senhora | José Alencar | Romance | Excerto |
| O crime do Padre Amaro | Eça Queirós | Romance | Excerto |
| Primeira lição | Ledo Ivo | Poema | Íntegra |
| A catedral | A. Guimaraens | Poema | Íntegra |
| Caviar | Zeca Pagodinho | Letra de música | Audição |
| 2.º Ano – Caderno 2 | | | |
| Um velho (Noites na Taverna) | Álvares de Azevedo | Conto | Excerto |
| Eurico, o presbítero | Alexandre Herculano | Romance | Excerto |

| | | | |
|--|----------------------------|-----------------|---------|
| Breve o dia | Fernando Pessoa | Poema | Íntegra |
| Nasce o sol | Gregório de Matos | Poema | Íntegra |
| O navio negreiro | Castro Alves | Poema | Excerto |
| Boa noite | Castro Alves | Poema | Excerto |
| Cerimônia de passagem | Paula Tavares (Angola) | Poema | Íntegra |
| Amélia | Ataulfo Alves / M Lago | Letra de música | Audição |
| Senhora | José de Alencar | Romance | Excerto |
| Memórias de um sargento de milícias | Manuel A. Almeida | Romance | Excerto |
| 2º. Ano – Caderno 3 | | | |
| Fora de ordem | Caetano Veloso | Letra de música | Audição |
| Versos íntimos | Augusto dos Anjos | Poema | Íntegra |
| O que será | Chico Buarque | letra de música | Audição |
| Um mover de olhos brando e piedoso | Camões | Poema | Íntegra |
| Melissa e o amor no alto de uma árvore | J. L. Landeira | Parábola | Íntegra |
| O cortiço | Aluísio Azevedo | Romance | Excerto |
| Amor é fogo | Camões | Poema | Íntegra |
| 2º. Ano – Caderno 4 | | | |
| Sem Botafogo, mas com etc. – homenagem Oswald de Andrade | J L Landeira | Crônica | Íntegra |
| Nossa amiga | Carlos Drummond de Andrade | Crônica | Íntegra |
| Para ser grande, sê inteiro | Fernando Pessoa | Poema | Íntegra |
| A guerra | Augusto dos Anjos | Poema | Íntegra |
| O lamento das coisas | Augusto dos Anjos | Poema | Íntegra |
| Total de textos | | | 33 |

Características semelhantes às apresentadas no 1º ano do EM se repetem no 2º ano, como a variedade de gêneros e a presença de autores contemporâneos, juntamente com os autores de outros períodos da literatura, mais especificamente, neste caso, do século XIX. Os gêneros presentes nos CA do 2º ano são: teatro, música para audição, poema, conto, excerto de romance, crônica e parábola.

A Tabela 3 apresenta a lista de inserções de textos literários nos CA do 3º ano do EM:

Tabela 3 – Lista dos textos do CA do 3º ano do EM

| 3º. Ano – Caderno 1 | | | |
|-------------------------|---------------------------------|-----------------|--------------------|
| Texto | Autoria | Gênero | Íntegra ou Excerto |
| Versos íntimos | Augusto dos Anjos | Poema | Íntegra |
| O guardador de rebanhos | Fernando Pessoa | Poema | Excerto |
| João e Maria | Chico Buarque | Letra de música | Audição |
| Chove. É dia de Natal. | Fernando Pessoa | Poema | Íntegra |
| A paixão medida | C. D. Andrade | Poema | Íntegra |
| 3º. Ano – Caderno 2 | | | |
| Último pau de arara | Venâncio, Corumbá, J. Guimarães | Letra de música | Audição |
| Vidas secas | Graciliano Ramos | Romance | Excerto |

| | | | |
|--|-------------------------|-----------------|---------|
| O guarani | José de Alencar | Romance | Excerto |
| O açúcar | Ferreira Gullar | Poema | Íntegra |
| 3º. Ano – Caderno 3 | | | |
| Soneto XIII, Ora (direis) ouvir estrelas | Olavo Bilac | Poema | Íntegra |
| Uvi Strella | Juó Bananére | Poema | Íntegra |
| Canção do exílio | Gonçalves Dias | Poema | Íntegra |
| Nova canção do exílio | Carlos Drummond Andrade | Poema | Íntegra |
| O luar | Vania Staggemeier | Poema | Íntegra |
| Satélite – após Manuel Bandeira | J. L. Landeira | Poema | Íntegra |
| Luar do sertão | Catulo P Cearense | Letra de música | Íntegra |
| O senão do livro (Memórias póstumas de Brás Cubas) | Machado de Assis | Romance | Excerto |
| Meus oito anos | Casemiro de Abreu | Poema | Íntegra |
| O sertanejo | José de Alencar | Romance | Excerto |
| 3º. Ano – Caderno 4 | | | |
| Senhora | José de Alencar | Romance | Excerto |
| O cortiço | Aluísio Azevedo | Romance | Excerto |
| Não sei quantas almas tenho | Fernando Pessoa | Poema | Íntegra |
| Sermão da sexagésima | Padre Antônio Vieira | Sermão | Excerto |
| Total de textos | | | 23 |

Os CA do 3º ano não se diferenciam dos Cadernos dos anos anteriores quanto aos aspectos gerais apontados. Aqui os autores do Modernismo compartilham do espaço com autores de períodos anteriores da história da literatura, autores contemporâneos e da cultura popular. Os gêneros da esfera literária que aparecem representados são: poema, letra de música e música para audição, excertos de romance e sermão.

A Tabela 4 mostra um levantamento quantitativo, por gêneros, dos textos presentes no material didático oficial.

Tabela 4 – Quantidade de textos por frequência de gênero

| Ano | Vol. | POEMA | FÁBULA | CONTO | LETRA | AUDIÇÃO | CORDEL | CRÔNICA | TEATRO | ROMANCE | SERMÃO | PARÁBOLA |
|-------|------|-------|--------|-------|-------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|----------|
| 1EM | 1 | 5 | 1 | 1 | | | | | | | | |
| | 2 | 3 | 1 | 1 | | | | 2 | 3 | | | |
| | 3 | 1 | | 1 | 1 | | | | | | | |
| | 4 | 3 | | 2 | 1 | | 2 | | | 1 | | |
| 2EM | 1 | 3 | | 1 | | 2 | | | 1 | 4 | | |
| | 2 | 5 | | 1 | | 1 | | | | 3 | | |
| | 3 | 3 | | | | 2 | | | | 1 | | 1 |
| | 4 | 3 | | | | | | 2 | | | | |
| 3EM | 1 | 4 | | | | 1 | | | | | | |
| | 2 | 1 | | | | 1 | | | | 2 | | |
| | 3 | 7 | | | 1 | | | | | 2 | | |
| | 4 | 1 | | | | | | | | 2 | 1 | |
| Total | | 39 | 2 | 7 | 3 | 7 | 2 | 4 | 4 | 15 | 1 | 1 |

A Tabela 5 apresenta uma lista de autores por frequência de inserção de exemplares de texto, o que permite uma visão mais completa das ocorrências.

Tabela 5 – Autores e compositores por ocorrência de inserção de textos

| Frequência | Autores representados |
|------------|---|
| 1 | Lima Barreto, Lígia Fagundes Telles, Martins Pena, Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antônio de Almeida, Juó Bananére, Sófocles, Esopo, Gonçalves Dias, Casemiro de Abreu, Graciliano Ramos, Clarice Lispector, Rubem Braga, Dalton Trevisan, Ledo Ivo, Ferreira Gullar, Urda Alice Kluger, Catulo da Paixão Cearense, B. Brecht, Mia Couto, Paula Tavares, Alexandre Herculano, Padre Antônio Vieira, Eça de Queirós Vania Staggemeier, Hebert Vianna, Venâncio/ Corumbá,/J. Guimarães Ataulfo Alves/Mário Lago, Luís Gonzaga/ H. Teixeira, Zeca Pagodinho, Caetano Veloso |
| 2 | Alphonsus Guimaraens, Olavo Bilac, Leandro G. Barros, Castro Alves, Álvares de Azevedo, Martins Pena |
| 3 | Gregório de Matos, Chico Buarque, José Luis Landeira |
| 4 | Augusto dos Anjos, Carlos Drummond de Andrade |
| 5 | Camões, José de Alencar, Aluísio Azevedo, Machado de Assis |
| 8 | Fernando Pessoa |

Uma síntese dos dados expostos nas tabelas, sob o olhar desta pesquisa, considerando os tópicos apresentados na introdução, revela as seguintes informações acerca dos dados apresentados:

- a) Em relação à identificação dos gêneros da esfera literária, o material didático oficial trabalha com as seguintes categorias: poema, letra de música, música para audição, literatura de cordel, fábula, conto, crônica, parábola, excerto de romance, excerto de peça de teatro e excerto de sermão, num total de 11 diferentes gêneros.
- b) Quantitativamente, são apresentados 85 textos compreendidos dentro da esfera literária. O gênero *poema* aparece com 39 inserções no material, o que confere a esse gênero a maior frequência. Ele é seguido *excertos de romances*, que aparecem em 15 inserções, quantitativamente menos da metade. As letras de música, consideradas textos poéticos, aparecem em duas formas de ocorrência: ou vêm reproduzidas integralmente, como um texto, ou vêm indicadas apenas para a audição. No material, 3 músicas aparecem em forma de texto e 7 em forma de audição; assim, no conjunto, o gênero *letra de música* aparece em 10 inserções, seguindo-se, portanto, à frequência do romance. O *conto* aparece logo após, com 7 ocorrências. Os demais gêneros aparecem com frequência menor: a crônica e o teatro, em 4 inserções cada um, o cordel e a fábula com duas cada um, o sermão e a parábola com 1 inserção.

- c) Dentre os 85 textos, 22 apresentam-se em forma de excerto, havendo o predomínio de textos apresentados na íntegra, num total de 63.
- d) Estão representados no material estudado 47 diferentes autores e compositores da música popular brasileira

Os dados apresentados neste item configuram um painel da exposição dos alunos aos textos literários ao longo dos três anos do EM por meio do material didático oficial. Esses textos também constituem o recorte sobre o qual recaem as análises promovidas por esta dissertação. Considerando os elementos aqui indicados, o item 3.2.2 passa à discussão das informações expostas.

3.2.2 – Discussão parcial dos dados

O material didático oficial, por vincular-se diretamente ao Currículo do Estado de São Paulo e ao Saesp, mantém um diálogo com os pressupostos desses documentos.

Em relação aos dados expostos na primeira parte desta pesquisa, identificou-se esse diálogo especialmente no que se refere a dois aspectos apresentados pelo material: a diversidade de gêneros literários e a predominância de textos integrais. Segundo o Currículo,

A diversidade de textos concorre para o reconhecimento dos gêneros como expressões históricas e culturais diversificadas, que vão se modificando ao longo do tempo. Hoje, mais do que nunca, as transformações tecnológicas podem atropelar o trabalho de uma escola que se cristaliza em “modelos” estanques. (SÃO PAULO, 2010)

Nesse sentido, os aspectos quantitativos observados na pesquisa mostram um esforço do material didático oficial no sentido de oferecer ao aluno o contato com uma variedade de textos literários, em coerência com o que se preconiza nos documentos estaduais e federais.

Sob o olhar desta pesquisa, o resultado dessa tendência configurou o material didático oficial quanto aos textos literários como um mostruário de gêneros. Assim, se é possível afirmar que o aluno que estuda ao longo dos três anos do EM pelo material tem um contato com uma variedade diversificada de gêneros literários, cabe indagar se a apropriação dos aspectos relacionados à dimensão da leitura crítica desses textos é igualmente privilegiada, especialmente quando se trata da natureza específica do texto literário. Este fator é discutido em 3.3.2.

Essa variedade também deve ser compreendida como um recorte específico, uma vez que apresenta discrepâncias quantitativas em relação à frequência de certos gêneros sobre os demais, em especial destaque para o poema.

A partir da leitura dos dados da pesquisa, o presente trabalho traz algumas discussões a respeito da predominância da frequência do poema em relação aos demais gêneros:

- i. Potencialidade do gênero: o caráter da linguagem e a riqueza de possibilidades oferecidas pelos poemas, como a exploração do tema, dos aspectos estilísticos e composicionais;
- ii. Representatividade na literatura brasileira e portuguesa: a consolidação da prosa a partir do século XIX conduz a um estudo didático das formas prosaicas predominantemente a partir desse período, caracterizando uma hegemonia do estudo do poema nos períodos anteriores, na tradição dos estudos secundários.
- iii. Aspectos relacionados a fatores de produção do material: por se tratar de textos pequenos, fatores como a facilidade de reprodução do texto na íntegra, acesso à multiplicidade de temas, possibilidade de representar uma gama maior de autores por meio de sua produção poética entre outros também podem ser considerados para explicar essa frequência tão representativa do poema no material analisado.
- iv. Aspectos relacionados à escolha dos editores e autores: o material didático, por suas características peculiares de produção e circulação, representa um acervo complexo de vozes que, em sua materialização como um gênero, não prescinde de uma autoria caracterizada. Dessa forma, a opção pela inserção de um gênero não pode ser isolada desse componente.

Sobre esse aspecto, o que essa pesquisa avalia é que fatores quantitativos, especialmente associados à frequência, determinam o contato e a orientação de repertório de professores e alunos.

Os dados da pesquisa dispostos nas tabelas 1, 2 e 3 também expõem a ordem em que os textos são apresentados. O que se verificou como tendência foi um esforço duplo: por um lado, romper com a linearidade cronológica,

especialmente verificada no livro didático; por outro, manter autores em um crescente cronológico passível de dialogar com o livro.

Cereja (2005) exemplifica alternativas também diversificadas de trabalho com literatura: por unidades temáticas, por evolução dos gêneros literários, pela inversão da ordem cronológica, iniciando-se a partir dos contemporâneos em direção aos textos mais antigos, apontando vantagens e desvantagens de cada uma delas.

No caso do material didático oficial, a opção, como já apontado, é pela organização a partir de habilidades de leitura, o que em parte determina a possibilidade de estudar, em um mesmo Caderno, autores de contextos histórico-literários diferentes. Deve-se ressaltar, entretanto, que sob a análise proposta por esta pesquisa, compreende-se que a ruptura com a estrutura cronológica do ensino e aprendizagem de literatura só representa um avanço se a organicidade do discurso como um todo não é comprometida. Em relação ao material didático oficial, o que se pode verificar é que esse fator não é priorizado no tratamento didático dos textos.

Assim, é pertinente afirmar que, ao se privilegiar uma estrutura que não se organiza de acordo com o *continuum* característico do movimento de produção literária, a consecução desse projeto deve levar em conta fatores fundamentais para a prática didática de sala de aula, como a articulação dos conhecimentos prévios locais para a abordagem de um excerto de romance do século XIX nas apostilas iniciais do 1º. ano do EM, por exemplo, como indicado na Tabela 1. Quando se estabelece a habilidade de leitura como eixo organizador de um material didático, não se pode minimizar o impacto que essa estrutura apresenta diante da organização típica de um conhecimento específico, como é o caso do conhecimento literário.

O Relatório Pedagógico do Saesp 2001, em suas recomendações, afirma:

É importante o entendimento da literatura não como um ajuntamento acidental e caótico de obras e autores, mas sim como um movimento contínuo, orgânico e coerente, ao longo dos séculos, dialógico em sua essência. (SÃO PAULO, 2011)

A respeito da amostragem de autores e compositores, a análise da Tabela 5 permite inferências sobre a seleção realizada pelo material didático oficial.

A tradição canônica brasileira e portuguesa vem especialmente representada pelos autores com maior frequência de inserção de textos, como é o caso de Machado de Assis, Aluísio Azevedo, Augusto dos Anjos, Camões, José de Alencar e

a presença muito representativa de poemas de Fernando Pessoa, que desponta como uma discrepância em termos de frequência, com 8 ocorrências, se comparado a outros autores, que alcançam, no máximo, 5 inserções.

Também aparecem representados autores contemporâneos, como Lígia Fagundes Telles, Ledo Ivo e Ferreira Gullar. A música brasileira surge com compositores como Ataulfo Alves e Chico Buarque, que compartilham espaço com Hebert Vianna e Zeca Pagodinho. O estudo da cultura africana, determinado pela lei 10.639/03, é sugerido pela presença de apenas duas inserções: da poetisa angolana Paula Tavares e do escritor moçambicano Mia Couto.

A seleção de autores do material didático oficial, de acordo com o que se demonstrou nesta pesquisa, atende ao mesmo critério de diversificação que caracterizou a seleção dos gêneros. Além disso, a tabela de autores também dialoga com as indicações da Matriz do Saesp (SÃO PAULO, 2009). A leitura que se permite fazer, neste trabalho, é que esses parecem ter sido os critérios que nortearam a seleção de autores.

Os dados da pesquisa também apontaram a frequência de textos da esfera literária produzidos por José Luis Landeira, um dos autores da apostila. Com três inserções no material didático, a ocorrência de textos do autor equipara-se à de Gregório de Matos e Chico Buarque. Também a poetisa Vania Staggemeier figura como uma representação discrepante em relação à obra dos demais autores, por não apresentar uma produção literária consolidada, figurando primordialmente com publicação em blogs e sites próprios na Internet. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), ao discutirem a seleção de textos literários, destacam que a seleção de autores deve primar pelo valor significativo para o jovem, considerando especialmente as defasagens em leitura do aluno de Ensino Médio, o que também reflete o ponto de vista do presente trabalho. A inserção quantitativamente representativa de um dos autores do material didático oficial descaracteriza os textos até mesmo pelos gêneros que pretendem representar, pois não parecem atender a outro propósito comunicativo que não seja a necessidade didática imediata.

No material didático oficial predomina a reprodução de textos integrais, dentro das especificidades e limitações que caracterizam um manual de apoio ao trabalho didático. Assim, predominam a íntegra de poemas e letras de música, e os excertos de romance.

No caso do gênero romance, as apostilas do 2º. ano do EM indicam ao aluno que ele encontre na biblioteca da escola ou no site Domínio Público algum romance pertencente ao Romantismo ou ao Realismo para leitura, entretanto, no material didático, não há um projeto específico para o letramento literário que inclua um trabalho de leitura integral de um romance.

Cabe sinalizar que a Secretaria de Educação mantém projetos de distribuição de livros literários para os alunos da rede pública, entretanto, segundo o ponto de vista deste trabalho, a leitura crítica de romances integrais, especialmente daqueles que, pela distância no tempo ou na linguagem, encontram-se mais afastados dos jovens, ainda é uma questão em aberto, pois o material didático oficial não se diferencia dos livros didáticos quanto à dificuldade de incluir estratégias que integrem a leitura efetiva de textos com extensão e densidade maiores ao cotidiano do ensino de linguagem dos alunos. Assim, conquanto o romance apareça representado pela frequência de gênero e por autores, a leitura integral efetiva desse gênero ainda não aparece estar equacionada, pois se reduz à leitura de excertos.

Sintetizando as reflexões acerca dos dados relativos à presença dos gêneros da esfera literária presentes no material didático oficial apresentados por esta pesquisa, pode-se observar:

- a) Em relação à identificação dos gêneros da esfera literária, o esforço do material concentra-se em trazer uma gama representativa de diferentes gêneros, focalizando a exposição do aluno à variedade. Essa característica do material é um passo importante, mas não representa um aspecto positivo por si só, uma vez que esse contato deve ser vinculado à apropriação efetiva do gênero pelo aluno, o que não acontece devido à ausência um trabalho mais consistente de leitura literária dentro do contexto da cultura.
- b) A frequência maior de um gênero, o poema, denota a ênfase no aprofundamento do contato com esse gênero, preferência essa cujas causas que não são explícitas no material. Em relação ao romance, o material didático oficial não equaciona a questão da integração da leitura efetiva desse gênero à rotina da disciplina de português, o que reproduz práticas didáticas deficitárias quanto à promoção da leitura literária na educação média.

- c) Em relação à apresentação de textos, o material apresenta predominantemente textos integrais, especialmente os curtos. Embora represente um esforço de não trazer apenas excertos de textos, o material didático oficial, como indicado em b, não equaciona a leitura de textos integrais mais longos.
- d) A amostragem de escritores, poetas e compositores também se caracteriza pelo modelo de mostruário, mantendo a ênfase nos escritores canônicos da literatura brasileira. O que se nota é que a seleção de autores vincula-se diretamente às determinações do Saesp e, em certa medida, circunscrito por ele.

3.3 – Os exercícios e atividades sobre textos literários no CA

O questionamento central trazido por esta pesquisa, como se vem apresentando, refere-se à forma como o texto literário é apresentado ao aluno durante as aulas de português, ou seja, aos procedimentos didáticos que determinam a apropriação do texto literário pelo jovem.

Essa apropriação, decisiva para a formação efetiva do leitor, realiza-se por várias propostas de ação, dentre as quais aquela indicada pelo material didático e concretizada por meio de exercícios e atividades que exploram os textos literários em si.

Este item da pesquisa contempla o estudo dos exercícios e atividades do CA que desenvolvem a leitura de textos literários. Para a realização desse estudo, como indicado em 3.1, esta pesquisa buscou trazer atividades que fossem representativas do modo como o material didático oficial desenvolve o trabalho com textos literários. Essa representatividade foi definida pela elevada frequência da abordagem de certo aspecto do tema (vocabulário, estilo, teoria literária entre outros) em relação a um texto de gênero literário, ou seja, é identificado como *representativo* o aspecto que é abordado com maior frequência no material.

A apresentação deste tópico da pesquisa subdivide-se em três partes: na primeira, apresenta-se criticamente um exemplo de estrutura de estudo de texto do CA, ou seja, um texto com exercícios e atividades referentes a ele, para que se evidencie o modo de apresentação do texto para o aluno da maneira como acontece no material didático oficial.

Na segunda parte, apresentam-se os dados da pesquisa referentes ao levantamento dos aspectos abordados pelos exercícios e o quadro com a contagem realizada. Na terceira parte, são apresentadas duas amostras de cada um dos três aspectos mais frequentemente explorados pelo material didático oficial no estudo de textos literários, totalizando seis amostras. A análise é qualitativa e busca demonstrar os procedimentos didáticos que norteiam o trabalho com o texto literário no material estudado, a partir dos conceitos teórico-metodológicos expostos nesta dissertação.

3.3.1 - Estudo de texto do CA: um exemplo

Os textos literários que servem de base para os exercícios e atividades analisados nesta pesquisa inserem-se em uma Situação de Aprendizagem, portanto apresentam-se como parte integrante de uma unidade temática.

As atividades e exercícios localizam-se de três formas em relação aos textos estudados: antes da leitura, na parte dedicada à sondagem inicial; logo após a leitura do texto e, no caso dos textos mais longos, como os contos reproduzidos integralmente, são inseridas questões no meio do texto, orientando a leitura do aluno e promovendo pequenas pausas para que ele possa responder a essas perguntas e refletir sobre o texto durante a leitura.

O Quadro 7 reproduz exercícios e atividades do poema *A catedral*, de Alphonsus de Guimaraens, presente no CA do primeiro bimestre do 2º ano do EM (SÃO PAULO, s.d.), e exemplifica o padrão de ocorrência dos exercícios e atividades em relação ao texto literário no material analisado.

Quadro 7 – Exercícios e atividades sobre o do poema *A catedral*, de Alphonsus de Guimaraens

| Leitura e análise de textos | |
|-----------------------------|--|
| Antes da leitura do texto | Ao ler silenciosamente o poema a seguir, de Alphonsus de Guimaraens, pense na atmosfera de melancolia e religiosidade presente nele. Preste atenção, também, no ritmo do poema, pois o ritmo formado pela disposição das palavras assemelha-se às badaladas de um sino que acompanham as passagens dos estados de alma do eu lírico. 1 - Identifique as impressões que o poema vai causando em você, leitor, e anote-as ao lado do texto. |
| Texto | A Catedral Entre brumas ao longe surge a aurora, O hialino orvalho aos poucos se evapora, Agoniza o arrebol. |

| | |
|--|--|
| | <p>A catedral ebúrnea do meu sonho Aparece na paz do céu risonho Toda branca de sol.</p> <p>E o sino canta em lúgubres respostas: "Pobre Alphonsus! Pobre Alphonsus!"</p> <p>O astro glorioso segue a eterna estrada. Uma áurea seta lhe cintila em cada Refulgente raio de luz. A catedral ebúrnea do meu sonho, Onde os meus olhos tão cansados ponho, Recebe a benção de Jesus.</p> <p>E o sino clama em lúgubres respostas: "Pobre Alphonsus! Pobre Alphonsus!"</p> <p>Por entre lírios e lilases desce A tarde esquiva: amargurada prece Põe-se a luz a rezar. A catedral ebúrnea do meu sonho Aparece na paz do céu tristonho Toda branca de luar.</p> <p>E o sino chora em lúgubres respostas: "Pobre Alphonsus! Pobre Alphonsus!"</p> <p>O céu é todo trevas: o vento uiva. Do relâmpago a cabeleira ruiva Vem açoitar o rosto meu. A catedral ebúrnea do meu sonho Afunda-se no caos do céu medonho Como um astro que já morreu.</p> <p>E o sino chora em lúgubres respostas: "Pobre Alphonsus! Pobre Alphonsus!"</p> |
| <p>Após a leitura do texto</p> | <p>2 - Responda:</p> <p>a) Que impressões o poema causou em você? Redija um comentário, relacionando-as.</p> <p>b) Faça uma pequena síntese do poema.</p> <p>c) Quantas estrofes e quantos versos tem o poema? Como é a relação entre versos e estrofes.</p> <p>3 - Que relação há entre a divisão de estrofes e o desenvolvimento do tema poético? Assinale apenas uma alternativa:</p> <p>() Cada conjunto de um sexteto e um dístico correspondem a um momento do dia e a um estado emocional do eu lírico.</p> <p>() O poema é totalmente irregular na distribuição dos versos em estrofes para reforçar o estado de alma tempestuoso do eu lírico</p> <p>() O poema é bem regular na distribuição dos versos em estrofes para reforçar o estado de alma calmo e seguro do eu lírico.</p> <p>() Cada conjunto de um sexteto e um dístico revela a monotonia de sentimentos do eu lírico e sua confiança em um futuro feliz.</p> <p>() Os verbos associados ao sino são canta, clama, chora e geme. Esses verbos correspondem, no poema, tanto aos quatro momentos do dia – manhã, meio-dia, tarde e noite – quanto às fases da vida.</p> <p>4 - No poema, observamos uma gradação de sentimentos que:</p> <p>() Revela o crescente desejo do eu lírico em um amanhã melhor e mais seguro.</p> <p>() Mostra, cada vez mais, desesperança do eu lírico com relação à existência.</p> <p>() Intensifica o passar das horas.</p> |

| |
|---|
| () Apresenta o aumento de confiança do eu lírico no poder de Deus. |
| Lição de casa |
| 1 – Pesquise em seu livro didático ou em outro material confiável de leitura quem foi Alphonsus de Guimaraens, em que época escreveu, qual a importância de sua obra. Lembre-se de que conhecer o momento da história em que um poema foi escrito e a escola literária a que pertence pode explicar muito de suas características e estilo. |
| 2 – Escreva, no seu caderno, um pequeno texto relacionando o conteúdo do poema à sua pesquisa. (SÃO PAULO, s.d.) |

A leitura do poema é antecedida por uma atividade de sondagem, que solicita a leitura do texto, e a questão 1 pede um levantamento sobre as impressões causadas pela leitura.

Após a leitura do texto, seguem-se o exercício 2, com três itens. O item *a* solicita ao aluno que faça um elenco das impressões sobre o texto, porém, nesse momento, o aluno deve criar uma correlação entre os elementos que listou. O item *b* é uma atividade de síntese e o item *c* aborda questões relativas aos elementos composicionais do gênero.

Esses elementos são retomados, na questão 3, para se relacionar a estrutura do texto ao seu conteúdo temático. Essa atividade refere-se ao desenvolvimento da habilidade H38 da Matriz da Saesp: “estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática etc.) em um poema.” (SÃO PAULO, 2009). A questão 4 focaliza a habilidade H42: “Inferir informação pressuposta ou subentendida, em um texto literário, com base na sua compreensão global.” (SÃO PAULO, 2009).

A atividade que o aluno desenvolve em casa é uma pesquisa do contexto sócio-histórico e literário, levantando informações sobre a situação de produção do texto, relacionando essas informações à leitura realizada.

Os exercícios indicados no Quadro 7 dividem-se em duas categorias: as questões discursivas, em que o aluno deve desenvolver as habilidades de leitura e escrita, e questões de múltipla escolha, que enfatizam prioritariamente as habilidades de leitura. A atividade para ser realizada em casa é uma pesquisa.

O conjunto apresentado, em que aparecem as atividades de sondagem, as questões baseadas em habilidades do Saesp, a presença de questões discursivas, de múltipla escolha e pesquisa compõe um padrão relativamente frequente em relação ao trabalho com o texto literário no material. O objetivo de demonstrar esse padrão é evidenciar a estrutura de trabalho com textos que o material didático oficial

apresenta, pois é dentro dessa estrutura que se encontram os exercícios e atividades que serão estudados por esta pesquisa.

Para o ponto de vista desta dissertação, essa estrutura apresenta, por um lado, aspectos importantes no desenvolvimento do trabalho didático, como a atenção às questões de sondagem e o diálogo com as habilidades de leitura. Porém, um olhar crítico sobre esse exemplo mostra que aspectos essenciais do trabalho com literatura não estão satisfatoriamente apresentados.

Na parte dedicada à sondagem, o enunciado orienta que a leitura do poema simbolista *A catedral*, primoroso no trabalho com a sonoridade e ritmo, seja feita silenciosamente pelo aluno, o que dificulta a compreensão dos aspectos estilísticos e dos efeitos de sentido criados por esses aspectos.

A orientação didática também solicita o levantamento de impressões de leitura, entretanto, essas impressões apresentam-se pré-conduzida pelo enunciado da questão, pois antes de o aluno realizar a leitura do texto, o enunciado antecipa que “o ritmo formado pela disposição das palavras assemelha-se às badaladas de um sino que acompanham as passagens dos estados de alma do eu lírico”. Essa afirmação também traz um erro conceitual, uma vez que se refere ao efeito produzido pelas aliterações e assonâncias como “disposição das palavras”, e não como um trabalho de sonoridade do texto. Dessa forma, ao realizar a leitura, o aluno não tem oportunidade de desenvolver sua autonomia como leitor literário, pois as orientações didáticas do exercício delimitam o espaço de compreensão e interpretação do leitor.

O item *b* do exercício 2 solicita uma síntese do poema sem que tenha se desenvolvido um trabalho de análise que possa embasar o desenvolvimento do exercício.

A atividade de pesquisa sobre o contexto sócio-histórico e literário do poema não traz indicações exatas a respeito da fonte de pesquisa, referindo-se ao “livro didático ou em outro material confiável de leitura”, nem estabelece a necessária correlação entre as informações pesquisadas e o texto lido, articulação essencial para a compreensão de elementos importantes do poema, como as relações entre o Simbolismo, a sonoridade e o próprio estado de alma expresso pelo poeta, o qual se encontra também abordado nas questões.

Deve-se ressaltar que o material didático oficial, ao adotar como procedimento de trabalho o estudo dos aspectos contextuais a partir do texto, não o

realiza de modo que essas informações estejam integradas à leitura, como elemento de apoio à compreensão do texto. Essas articulações constituem, segundo o ponto de vista que se aborda nesta dissertação, uma das funções primordiais de um material didático, daí, portanto, se defender neste trabalho a necessidade de que as informações contextuais não sejam vistas como um elemento externo, inscrito no texto, mas como um fator constitutivo do próprio sentido da leitura, como conceitua Bakhtin (2011), indicado em 1.1.1.

O último exercício da Lição de casa solicita a produção de um “pequeno texto” que correlacione a pesquisa ao poema. Essa indicação também não explicita em que gênero se pretende essa produção, o que também dificulta o trabalho do aluno na produção e do professor na revisão.

O que se conclui a partir do estudo crítico da atividade exemplificada é que o texto literário analisado no Quadro 7, dentro da estrutura de estudo de texto proposta pelo material, não aborda especificidades do texto literário, nem sob o aspecto linguístico, nem sob o contextual. Sem que os aspectos essenciais do trabalho com texto literário conduzam as orientações didáticas, a formação do leitor literário como um todo pode ficar comprometida.

O exemplo apresentado também demonstra um elemento de interesse para essa dissertação, que é o aspecto abordado pelos exercícios e atividades. O que se observa é que cada questão se mobiliza em torno de um elemento específico: questões sobre interpretação e compreensão, sobre contexto sócio-histórico e sobre aspectos composicionais do gênero, no caso apresentado. Esses são os aspectos identificados e quantificados no item 3.3.2 e que serviram de referência para a seleção das amostras analisadas em 3.3.3.

3.3.2 – Exercícios e atividades quanto aos aspectos: apresentação e discussão dos dados

O levantamento de dados apresentado neste item traz um mapeamento dos aspectos abordados pelos exercícios relativos aos textos literários do material didático oficial.

O procedimento de contagem levou em consideração a inserção do aspecto do texto literário abordado pelos exercícios e atividades, dessa forma, as quantidades expostas não se referem a exercícios contados unitariamente, pois

esse valor, por si só, não representa dado relevante para este estudo. Assim, se um aspecto, como o vocabulário do texto, aparece nas questões 1 e 2, essas duas questões são contabilizadas pela tabela como uma inserção ou, se certo aspecto aparece indicado em uma questão, mas repetido em textos diferentes, essa repetição também é contabilizada como uma inserção cada uma.

A Tabela 6 apresenta os dados da contagem e subdivide-se em três colunas principais: a primeira traz os aspectos encontrados, organizados em ordem crescente de frequência; a segunda coluna apresenta a quantidade de inserções por ano do EM, ou seja, quantas vezes os exercícios e atividades mobilizam esses aspectos nos Cadernos, agrupados por ano, e a terceira mostra a quantidade total de inserções de cada aspecto, somando todas as ocorrências em todos os anos do EM.

Tabela 6 – Quantidade de inserções de aspectos dos gêneros literários abordados pelo CA

| Aspecto abordado | Ano do EM | | | Total por aspecto |
|-----------------------------|-----------|-----|-----|-------------------|
| | 1EM | 2EM | 3EM | |
| Gramática textual | 11 | 2 | 2 | 15 |
| Linguagem | 3 | 8 | 6 | 17 |
| Aspectos composicionais | 11 | 7 | 0 | 18 |
| Estilo | 7 | 8 | 6 | 21 |
| Vocabulário | 9 | 9 | 7 | 25 |
| Tema | 5 | 10 | 10 | 25 |
| Compreensão e interpretação | 8 | 13 | 7 | 28 |
| Teoria literária | 8 | 13 | 10 | 31 |
| Comparação de textos | 11 | 14 | 10 | 35 |
| Aspectos sócio-históricos | 11 | 17 | 10 | 38 |

De forma geral, o que se observa é a prevalência de atividades que focalizam aspectos sócio-históricos dos textos da esfera literária, especialmente no 2º EM, o que não se pode afirmar que é uma discrepância quantitativa, uma vez que esse ano é o que apresenta a maior frequência de textos. O que se pode verificar é uma tendência a se focalizarem esses aspectos no 2º EM, uma vez que é nesse ano que se realizam os estudos dos textos dos períodos literários do século XIX, como o Romantismo e o Realismo. É também nesse ano que predomina a ocorrência de excertos de romance.

O dado que também desponta é a frequência menor de atividades que focalizam aspectos gramaticais relacionados a ocorrências linguísticas dos textos.

Esse aspecto predominou no 1º EM. Deve-se destacar que o foco da pesquisa não foi a abordagem de questões sobre aspectos gramaticais em si, mas exercícios sobre textos literários cuja linguagem é abordada sob a ótica gramatical. São comuns, por exemplo, atividades que solicitam, a partir de um trecho de texto literário, que verbos, pessoas gramaticais ou adjetivos sejam permutados, com vistas à percepção do valor semântico que aquele elemento gramatical apresenta em relação ao texto.

A abordagem dos aspectos relacionados mais especificamente ao texto literário – estilo, elementos composicionais dos gêneros da esfera literária, teoria literária e comparação de textos – aparecem de forma diversificada quanto à frequência. A comparação entre textos, realizada para o estudo de semelhanças e diferenças, é o segundo aspecto mais abordado, com destaque para o 2º EM. O mesmo se repete no que se refere ao estudo de elementos específicos da teoria da literatura. Os elementos referentes ao estudo do estilo, tanto individual quanto de época, aparecem de forma equilibrada ao longo dos três anos do EM. Já o estudo de aspectos composicionais dos gêneros figura entre os menos frequentes e predomina no material do 1º EM, sendo ausente na apostila do 3º EM.

Os demais elementos abordam aspectos mais gerais do trabalho com o texto: tema, vocabulário, linguagem, compreensão e interpretação, e não apresentam fatores que se destaquem de forma específica no conjunto apresentado.

A observação crítica do quadro permite inferências a respeito do foco de trabalho em relação ao texto literário. A primeira delas é que certos aspectos predominam em determinados anos de estudo. Assim, no 1º EM, os textos literários apresentam um trabalho com linguagem mais frequente do que nos anos posteriores. O mesmo acontece em relação ao estudo dos aspectos composicionais do gênero, o que indica que o estudo desse aspecto não é retomado nos anos finais do EM. No 2º EM e no 3º EM, questões relacionadas ao tema, teoria literária, comparação entre textos e aspectos sócio-históricos aparecem com mais frequência do que os demais.

Outra inferência baseada nos dados é que os aspectos linguísticos são menos focalizados do que os contextuais em relação aos textos literários, o que demonstra uma atenção em relação a esses fatores.

Com base na leitura da Tabela 6, também podemos identificar os aspectos mais abordados pelos exercícios e atividades do CA. Os três mais frequentes são:

teoria literária (31 inserções), comparação entre textos (35 inserções) e aspectos sócio-históricos (38 inserções). Essas ocorrências são representativas para este trabalho porque apontam os caminhos eleitos pelo material didático oficial para o estudo dos textos literários, o que fornece a base para a próxima etapa do estudo empreendido por esta dissertação, que é a análise qualitativa de amostras de exercícios e atividades que representam o modo como o material mobiliza professores e alunos para o trabalho com textos literários.

3.3.3 – Exercícios e atividades: análise de amostras

Nesta seção, são reproduzidos e estudados exemplos de exercícios e atividades do CA que representam o trabalho com os textos literários presentes no material didático oficial. Esse estudo traz um aprofundamento dos dados apresentados em 3.3.2 e recai sobre especificidades didáticas do tratamento do texto literário.

O critério para a seleção das amostras baseia-se nos três aspectos mais frequentes apontados pela Tabela 6: a teoria literária, a comparação entre textos e os aspectos sócio-históricos do texto. Esses aspectos também foram selecionados por se relacionarem diretamente à temática literária, foco de tema desta dissertação.

Esta seção apresenta-se subdividida em três partes, correspondentes aos três aspectos analisados; cada qual foi contemplado com duas ocorrências, totalizando seis amostras de exercícios e atividades.

A primeira amostra, denominada Amostra A, apresenta uma questão de múltipla escolha que desenvolve as características do Barroco brasileiro. A amostra B apresenta um conjunto de quatro questões dissertativas, as quais tematizam o conceito de literatura. Essas duas amostras desenvolvem o aspecto Teoria Literária, que é o terceiro com maior frequência nos CA.

A Amostra C traz uma questão dissertativa que aborda a comparação entre as personagens Amélia, da música *Ai que saudades da Amélia*, e Aurélia, da obra *Senhora*, de José de Alencar. A Amostra D compõe-se de uma proposta de discussão oral em que se comparam as personagens Peri, da obra *O Guarani*, de José de Alencar, e Fabiano, de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. As amostras C e D desenvolvem o segundo item com maior frequência tabulada, que é a comparação entre textos literários.

A Amostra E agrupa cinco questões dissertativas sobre gêneros diversificados e épocas distintas que abordam o contexto sócio-histórico das obras. A Amostra F traz uma pesquisa bibliográfica sobre a viagem de Vasco da Gama, relacionada à obra *Os Lusíadas*, de Camões. As amostras indicadas abordam o contexto sócio-histórico das obras, que é o tema de maior frequência no levantamento apresentado na Tabela 6.

Todas as questões estão vinculadas a textos literários já elencados no item 3.2.1, conforme indicado na Metodologia desta pesquisa.

3.3.3.1 – Teoria literária: exercícios e atividades no CA

Convenciona-se, neste trabalho, que exercícios e atividades sobre teoria literária são questões, tanto dissertativas quanto de múltipla escolha, que articulam conhecimentos de temas de teoria literária para o desenvolvimento da leitura de textos literários. Os temas de teoria literária abordados pelos exercícios e atividades são:

- características das escolas literárias e dos autores;
- reconhecimento de um determinado texto como obra de arte;
- papel do narrador;
- relações do eu-lírico e o mundo;
- aspectos relacionados à utilização de recursos de sonoridade do poema e o significado global do texto; utilização de rimas e estrofes.
- linguagem literária.

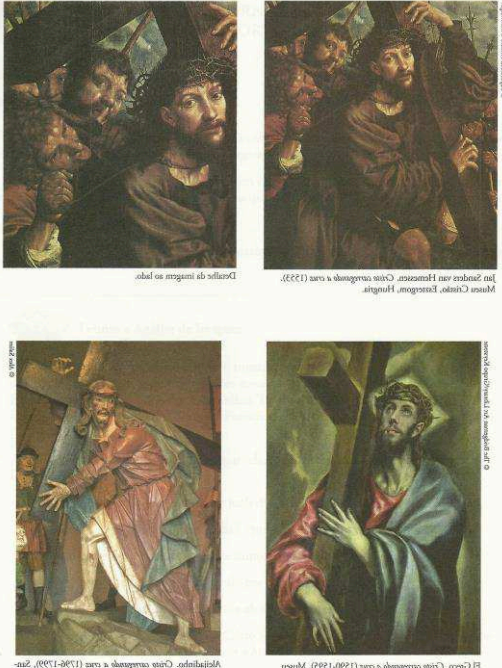
A primeira atividade a ser analisada tematiza as características de escolas literárias e é um exercício do CA do segundo bimestre do 1º EM que, ao desenvolver habilidades de relacionar textos para o desenvolvimento da intertextualidade temática, toma as características do Barroco como tema específico de teoria literária.

Neste estudo, primeiramente, realiza-se a apresentação da atividade e, em seguida, a problematização que a envolve.

A atividade apresenta-se após a leitura de três imagens que retratam Cristo carregando a cruz e um exercício de interpretação das imagens. Na sequência dessa etapa, apresenta-se o poema *Buscando a Cristo*, de Gregório de Matos, uma breve biografia do autor e o exercício 2, que é o foco de atenção deste primeiro

estudo. A figura 2 reproduz as imagens e o texto, conforme são apresentados aos alunos no CA:

Figura 2 – Reprodução da atividade sobre o Barroco



Língua Portuguesa - 1ª série - Volume 2

1. Identifique, e escreva em seu caderno, à que obras se aplicam os seguintes comentários:

- O rosto demonstra dignidade e fé. A cruz parece não pesari; ela é mais acariciada pelas mãos do que carregada. A face iluminada, com o olhar voltado para o alto, parece estar em oração, falando com Deus. O cenário reduz-se a um fundo de cor escura, como se Jesus, nessa hora, não pertencesse ao nosso mundo, tudo sendo envolto em uma dimensão de mistério divino e insensatez humana.
- Os detalhes dão uma forte impressão de movimento. A obra capta um momento, como um *flash* breve da existência de Cristo, que aparece cansado e sofrido; afinal, ele carrega em si todo o sofrimento humano. Seu olhar preocupado parece atravessar-nos – o público –, perdendo-se em algum ponto do espaço para além de nós.
- O Cristo sereno e cansado olha para aquele que vê a cena quase que conversando com ele. Ao redor, o cenário deixa claro o contraste entre a superlucidez do gesto divino e a insensatez humana: a multidão se comprime no espaço físico. Os rostos lembram caricaturas grotescas, reforçando o contraste com a face idealizada do Cristo.

LIÇÃO DE CASA

1. Que diferenças e semelhanças você encontra entre as reproduções artísticas analisadas e o poema a seguir:

| | |
|--|---|
| A vós correndo vou, braços sagrados, Nessa cruz sacrossanta descobertos; Que para receber-me estais abertos, E por não castigar-me estais cravados. | A vós, pregados pés, por não deixar-me, A vós, sangue vertido, para ungir-me, A vós, cabeça baixa, por chamar-me. |
| A vós, divinos olhos, eclipsados, De tanto sangue e lágrimas cobertos, Pois para perdoar-me estais despertos E por não condenar-me estais fechados. | A vós, lado patente, quero unir-me, A vós, cravos preciosos, quero atar-me, Para ficar unido, atado e firme. |

MATTOS, Gregório de. *Buscando a Cristo. Gregório de Mattos: poesia lírica e satírica*. 3. ed. São Paulo: Núcleo, 1996.

APRENDENDO A APRENDER

Conheça melhor o autor da obra: Gregório de Mattos e Guerra nasceu em Salvador, em data incerta (muitos acreditam 1636), vindo a falecer em 1696. De família de posses, foi advogado e poeta. Além da poesia satírica, que o tornou conhecido como o Boca do Inferno, pois não poupava ninguém, escreveu belos poemas religiosos. É considerado o maior poeta barroco do Brasil.

O texto, a biografia e o exercício são apresentados no Quadro 8:

Quadro 8 – Amostra A

Lição de Casa

1. Que diferenças e semelhanças você encontra entre as produções artísticas analisadas e o poema a seguir:

| | |
|--|---|
| A vós correndo vou, braços sagrados, Nessa cruz sacrossanta descobertos; Que para receber-me estais abertos, E por não castigar-me estais cravados. | A vós, pregados pés, por não deixar-me, A vós, sangue vertido, para ungir-me, A vós, cabeça baixa, por chamar-me. |
| A vós, divinos olhos, eclipsados, De tanto sangue e lágrimas cobertos, Pois para perdoar-me estais despertos E por não condenar-me estais fechados. | A vós, lado patente, quero unir-me, A vós, cravos preciosos, quero atar-me, Para ficar unido, atado e firme. |

(Mattos, Gregório de. *Buscando a Cristo*. Gregório de Mattos: poesia lírica e satírica. 3ªed. São Paulo: Núcleo, 1996.)

Aprendendo a aprender

Conheça melhor o autor e a obra: Gregório de Mattos e Guerra nasceu em Salvador, em data incerta (muitos acreditam 1636), vindo a falecer em 1696. De família de posses, foi advogado e poeta. Além da poesia satírica, que o tornou conhecido como Boca do Inferno, pois não poupava ninguém, escreveu belos poemas religiosos. É considerado o maior poeta barroco do Brasil.

2. As obras de arte que consideramos, inclusive o poema, apresentam traços do momento histórico-artístico chamado Barroco. Identifique as características comuns a essas obras:

- preferência pelos contrastes, como, por exemplo, claro/escuro, digno/grotesco, espírito/matéria etc.;
- gosto por cenas e situações que expressem calma e tranquilidade;

- c) predomínio do emocional sobre o racional;
- d) composição dinâmica e tensa, mesmo ao procurar calma;
- e) valorização da natureza e de temas relacionados ao campo (SÃO PAULO, s/d)

O CP traz as indicações das competências e habilidades da Situação de Aprendizagem. Dentre elas, a que se refere à atividade como um todo é “relacionar textos visando a encontrar entre eles a intertextualidade temática.” (SÃO PAULO, s.d.). Ele também se manifesta sobre os conhecimentos de literatura associados à execução do exercício:

O objetivo da atividade, ao observá-las [as imagens], não é discutir aspectos religiosos, mas investigar relações de semelhança e diferença entre elas. Além disso, dá-se início, dessa maneira, a uma breve e significativa discussão sobre o Barroco que poderá ser ampliada pela utilização adequada do livro didático. Observe que os mesmos objetivos permeiam a inclusão do soneto *Buscando a Cristo* de Gregório de Matos (SÃO PAULO, s.d.).

O exercício 2, indicado no Quadro 8, aborda um aspecto específico de estudos literários, pois remete à caracterização do período literário-cultural do Barroco, e toma como ponto de partida um texto de Gregório de Matos, seu mais representativo poeta. A questão é um exercício de múltipla escolha, padrão frequente em avaliações externas, e tem como ênfase o desenvolvimento cognitivo, pois pretende que o aluno relacione textos para chegar às informações sobre as características do Barroco.

A problematização que se coloca neste ponto é o processo de construção dos conhecimentos específicos acerca do saber literário que permitam ao aluno ter o embasamento conceitual que fomenta a reflexão sobre o texto e o desenvolvimento da habilidade que a atividade propõe.

O texto de Gregório de Matos é tomado como elemento central do desenvolvimento da habilidade, pois esse é o texto que deve ser correlacionados às imagens para que o aluno, por meio da observação da intertextualidade temática, derive características do Barroco.

O exercício, porém, ao tomar as características do Barroco como tema de teoria literária a ser transposto didaticamente, não resgata a historicidade e os aspectos artísticos e culturais que se manifestam no contexto de produção do texto literário.

O ensino das características do Barroco no 1º ano do EM só se efetiva como conhecimento se essas características forem compreendidas dentro da proposta estética de um saber artístico-literário que dialoga com o discurso histórico,

filosófico, científico e, mais especificamente no caso do Barroco, também religioso da época em que foi concebido.

Da mesma forma, o aluno, como receptor do texto, imerso em seu contexto sociocultural, empresta ao texto literário o olhar contemporâneo. Como apontam Moraes e Fernandes (2012), indicados no item 1.2 da Fundamentação Teórica, a Estética da Recepção concebe o valor estético da obra também a partir dos futuros leitores. Se esse olhar, por um lado, revela o estranhamento que a distância temporal promove, por outro também permite aproximações enriquecedoras. O Barroco, refletindo o homem angustiado pelos conflitos entre o mundo renascentista do qual se distanciava e as concepções da Contrarreforma que se impunham, revela a angústia de um mundo em transição e expõe os conflitos humanos que perpassam esse momento.

A possibilidade dialógica construída com a realidade atual é muito rica, pois o tema do conflito do homem com o seu tempo encontra, mais do que nunca, espaço na realidade de hoje, em que as fronteiras, sejam elas geográficas, culturais ou religiosas se reconfiguraram e a comunicação humana ganha novos formatos, determinando relações com alto grau de complexidade. O ser humano se vê, mais uma vez, mergulhado nas angústias de seu tempo, assim como o homem do Barroco uma vez esteve – e, também como ele, busca na arte formas de expressar-se. As correntes do Barroco, como o cultismo e o conceptismo, encontram correlações possíveis com muitos textos atuais, como letras de música *pop* ou textos da esfera jornalística.

No caso do Barroco brasileiro, o resgate do processo típico que fez emergir, em nosso país, uma produção como a de Gregório de Matos é fundamental para a compreensão de uma leitura desse autor. A concepção artístico-ideológica do poeta, que dialogou com seu tempo de forma original, realizando os preceitos da corrente que professava e, ao mesmo tempo, produzindo uma obra profundamente crítica em relação ao seu tempo, é fundamental para a compreensão dos primeiros movimentos literários no Brasil – além de ser uma obra que mantém uma excepcional atualidade.

O saber literário, como sinalizado anteriormente, fornece instrumentos para que o aluno possa - de fato - refletir criticamente sobre sua realidade como ser humano.

Entretanto, para que esse saber possa cumprir sua função e colaborar para a instrumentalização da leitura efetiva por parte do aluno, ele deve ser articulado didaticamente por meio de uma proposta consistente. As possibilidades são diversificadas; a título de exemplo, considere-se a leitura de um poema proposta por Cereja (2005) e exposta em 1.3.1.

O fato que se revela mais importante é romper com o modelo de simplificação reducionista de aspectos da teoria literária que, sem uma correta articulação, remete ao modelo de ensino de literatura anterior às atuais discussões sobre o assunto e que, sabidamente, contribuíram para afastar o jovem do texto literário.

Retomando a atividade em análise, observa-se que o interessante trabalho de comparação entre diferentes linguagens culmina em uma questão que define o Barroco por meio de traços isolados de características da escola literária, dissociados da construção discursiva em que as referidas características ganham sentido. Assim, se por um lado houve um procedimento mais enriquecido no processo de se inferirem essas características, a compreensão do porquê delas dentro do discurso literário ainda não se integra a esse trabalho.

Chamam a atenção também alguns pontos da orientação ao professor. Ao se conduzir a atividade no sentido de não se discutirem aspectos religiosos, mas sim as semelhanças e diferenças entre as imagens de Cristo carregando a cruz, pode-se deduzir que o CP ensejou afirmar que o professor deve construir o debate sem discutir credos ou crenças religiosas, conduzindo o aluno a mobilizar a comparação entre as imagens.

Entretanto, não se indica uma orientação metodológica que oriente um debate sobre o diálogo que o Barroco empreendeu com o discurso religioso do seu tempo - diálogo esse essencial para a compreensão do texto indicado como leitura e da própria concepção artística do Barroco.

Outra instrução do CP que merece um olhar crítico refere-se ao procedimento que indica uma *breve e significativa discussão* sobre o Barroco, recorrendo-se, caso necessário, ao livro didático.

Essa orientação parece indicar que a discussão sobre o Barroco pode ser efetivada de maneira mais rápida (*breve*), calcada nos pontos principais (*significativa*), em muito se assemelhando ao modelo reducionista de revisão de conceitos, frequentemente utilizado por cursinhos preparatórios para vestibular, em que a retomada de pontos essenciais ocorre mediante a suposição de que esses

conhecimentos encontram-se consolidados nos anos de ensino regular. Em 1.3, Zilberman (2010) critica esse modelo empregado por exames vestibulares, por não aproximar o jovem da leitura literária. No caso do material didático oficial, não há uma proposição didática que tenha proporcionado ao aluno a apropriação desses conceitos.

A orientação também não elucida o procedimento metodológico em relação ao uso do livro didático, pois, como se vem demonstrando nesta dissertação, o livro didático de língua portuguesa adota uma estrutura didática baseada na historiografia, portanto organiza o conhecimento de uma forma diferente daquela realizada pelo material didático oficial. Assim, toda recorrência ao livro didático deve levar em conta que os conhecimentos ali presentes constroem-se de forma progressiva com base cronológica, portanto, supondo conhecimentos anteriormente construídos pelos alunos.

Resta ainda observar que o texto considerado é o primeiro texto poético da tradição literária brasileira anterior ao século XIX com o qual o aluno do 1º EM toma contato no material, portanto, é um aluno que não vem de um percurso anterior de reconhecimento da linguagem e dos modos de dizer típicos da literatura do período. Dessa forma, não se considera a Zona de Desenvolvimento Proximal para a leitura do texto, o que pode comprometer a compreensão e a execução da atividade.

O que se observa, encerrando o estudo deste exemplo, é que, se houve uma evolução real no sentido de se substituir um modelo de ensino que valorizava apenas a habilidade de memorização das características das escolas literárias, em direção a um ensino que valoriza múltiplas habilidades de leitura envolvendo textos literários, ainda não se deu o passo fundamental para o desenvolvimento da leitura crítica, que é a construção da dimensão cultural do contexto de produção do texto literário.

O segundo material a ser analisado é uma série de questões que trazem como tema da teoria literária o próprio reconhecimento de um texto como sendo representativo ou não do discurso literário.

Ao iniciar essa discussão, cabe retomar o debate que os documentos oficiais desenvolveram sobre o que se compreende como literatura. Essa revisão é importante porque colabora para a contextualização da discussão sobre os exercícios propostos aos alunos. Para essa reflexão, seguem indicadas as

abordagens sobre como se deve compreender a literatura no EM oferecidas pelos principais documentos pedagógicos e pelo CP:

A – PCNEM (BRASIL, 2000)

O conceito de literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que os alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa a Drummond até contos de telefone e cartas de banco, em textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola.” E Drummond? Responderam: Drummond é literato porque vocês afirmam que é, e eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?”

C – OCEM, (BRASIL, 2002)

A postura dos PCN 2002 gerou alguns problemas que merecem ser discutidos:

- ênfase radical no interlocutor, chegando ao extremo de erigir as opiniões do aluno como critério de juízo de uma obra literária, deixando, assim, a questão do “ser ou não ser literário” a cargo do leitor;

- Embora se possa considerar, lato sensu, tudo o que é escrito como Literatura (ouve-se falar em literatura médica, literatura científica, etc.), para discutir o currículo do ensino médio tomaremos a Literatura em seu stricto sensu: como arte que se constroi com palavras.(...)

Se a literatura é arte em palavras, nem tudo que é escrito pode ser considerado literatura, como já dissemos. Essa questão, entretanto, não é tão simples assim, visto que a linha que divide os campos do literário e do não literário é bastante tênue, confundindo-se muitas vezes.(...)

D - Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010)

Se o texto, em qualquer gênero textual, propiciar ao leitor um desafio em que, esteticamente, se misturem a construção da cultura com o prazer de ler, será um forte candidato a pertencer à esfera literária. Isso porque a literatura é, antes de tudo, um desafio ao espírito. No entanto, ela é também uma instituição. Ou seja, não é apenas a compreensão de texto ou um jogo emocional de gosta-não-gosta. Tal visão reduz o papel histórico da literatura como participante na construção da identidade de um povo.

E - Caderno do Professor (s.d.) – orientação de atividade

Mas o que é literatura?

De modo simplificado, consideramos literário o texto que se apresenta ao interlocutor como uma obra de arte. Ou seja, a literatura seria a forma de arte que utiliza as palavras como matéria-prima, assim como a pintura é a forma de arte que se utiliza das imagens pintadas.(...)

Com base nessas diferentes definições, destaque que o conceito de literatura é aberto, ou seja, que não há apenas uma única definição válida. Cada um de nós deve construir a sua e saber defendê-la diante dos outros. No entanto, as opiniões dos estudiosos no assunto podem ajudar-nos a construir a nossa e a evitar que caiamos em erros e deturpações.

Observando comparativamente o modo como se desenvolve essa questão, percebe-se que há dissonância entre os documentos de orientação.

As OCEM (BRASIL, 2006) criticam explicitamente os documentos anteriores, questionando a excessiva relativização do conceito de literário e o fato de que a voz do leitor é a palavra final quanto a essa definição. Esse documento não se esquivava de trazer uma definição norteadora, baseada no uso da palavra, para o ensino de literatura no EM, sem desconsiderar a margem flutuante do conceito que indica. Da mesma forma, também determina o crivo para novas manifestações literárias.

O Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) focaliza a abordagem por meio dos gêneros, estabelecendo, porém, a experiência estética e a fruição como elementos caracterizadores dos textos de diversos gêneros.

O que se percebe no CP, porém, é que a contradição estabelecida entre os documentos é explicitamente colocada. Nas orientações da mesma Situação de Aprendizagem, encontra-se uma definição de literatura que toma como base a percepção do indivíduo (*aquilo que se apresenta ao interlocutor como obra de arte*) e que segue, explicada, no mesmo parágrafo, por uma definição que focaliza a palavra como material da literatura (*Ou seja: a forma de arte que utiliza a palavra como matéria-prima*).

Essa última definição relaciona-se mais diretamente àquela indicada pelas OCEM (BRASIL, 2006), que trazem uma visão mais circunscrita do tema. Porém, o CP, ao articular as diferentes construções da definição do termo, afirma que ele é *aberto* e explica que cabe a cada um, com o auxílio de especialistas, construir sua própria definição. Em outras palavras, relativiza a própria conceituação antes estabelecida.

Neste ponto do estudo cabe apresentar o objeto de análise, que são os exercícios do CA. O Quadro 9 apresenta inserções de questões específicas que o aluno deve responder sobre a caracterização do discurso literário.

Quadro 9 – Amostra B

| Localização | Texto-base | Contexto local da questão | Questões |
|---------------|--|---|---|
| 1º EM, vol. 2 | Poema <i>Julga-me a gente toda por perdido</i> , Camões - | Atividade de sondagem para a conceituação de literatura | 1. Em sua opinião, que características um texto precisa apresentar para ser considerado uma obra de arte? 2. Quem decide que textos devem ou não ser considerados obras de arte? |

| | | | |
|---------------|--|---|---|
| 1º EM, vol. 2 | Crônica <i>O padeiro</i> , Rubem Braga | Aplicação de conceito | Trata-se de uma obra literária? Por quê? |
| 3º EM, vol. 3 | Soneto XIII – <i>Ora (dizeis) ouvir estrelas!</i> , Olavo Bilac | Atividade de sondagem para conceituar paráfrase, paródia e estilização. | Você considera o poema uma obra literária? Por quê? |
| 3º EM, vol. 3 | Poema <i>O luar!!!</i> , Vânia Staggemeier | Identificação de características românticas persistentes em textos contemporâneos | Responda em seu caderno: o que você achou do poema de Vânia Staggemeier? É literário ou não? Por quê? |

É importante destacar que as questões elencadas no Quadro 9 inserem-se dentro de um conjunto de atividades que desenvolvem habilidades de leitura relacionadas ao discurso literário.

No caso das atividades do 1º EM, essa discussão é sobre o próprio conceito de literatura. É feito um trabalho com textos trazidos pelos alunos em comparação os textos apresentados pelo material, bem como conceituações de diferentes autores sobre literatura. As questões do 3º EM já tomam o conceito como consolidado e articulam sua aplicação para o estabelecimento de outros conceitos, como a paródia e a paráfrase.

As duas questões iniciais, presentes no CA do 1º EM, (*Em sua opinião, que características um texto precisa apresentar para ser considerado uma obra de arte? e Quem decide que textos devem ou não ser considerados obras?*) inserem-se em um trabalho de levantamento dos conhecimentos prévios do aluno. Após um debate inicial, os alunos são confrontados com excertos de textos de especialistas que conceituam literatura. Ao final da atividade, os alunos são levados a construir seus próprios conceitos de literatura. A segunda questão, que aborda a crônica de Rubem Braga, é um reforço da atividade.

Nota-se que esse procedimento didático reflete a ênfase no papel do interlocutor (*Cada um de nós deve construir a sua [definição de literatura] e saber defendê-la diante dos outros.*) diante da conceituação de literatura.

As atividades do 3º ano retomam a temática da identificação do texto como pertencente ou não à literatura. Observando o enunciado das questões (*Você considera o poema uma obra literária? Por quê?* e *Responda em seu caderno: o que você achou do poema de Vânia Staggemeier? É literário ou não? Por quê?*), nota-se que a ênfase no ponto de vista do aluno se repete.

A análise dessa sequência de exercícios mostra a correlação existente entre o modo como os documentos de orientação ao professor debatem um conhecimento do saber literário e como os Cadernos propõem a construção desse conhecimento em sala de aula, evidenciando que conflitos existentes nos documentos oficiais se refletem nas atividades de sala de aula e nas orientações aos professores.

3.3.3.2 – Comparação entre textos: exercícios e atividades no CA

Exercícios e atividades sobre comparação entre textos compreendem questões que vinculam dois textos literários para o estabelecimento de estudos de aspectos correlacionais e, no material didático oficial, essas questões relacionam-se ao desenvolvimento da habilidade H39 da Matriz do Saresp (SÃO PAULO, 2009): “Estabelecer relações temáticas ou estilísticas de semelhança ou oposição entre textos literários: de diferentes autores, de diferentes gêneros; ou de diferentes épocas.”.

A primeira amostra a ser estudada refere-se à inserção de dois textos. O primeiro, que faz parte do Caderno do Aluno do 2º. Ano do EM, volume 2, (SÃO PAULO, s.d.) é a música *Ai que saudades da Amélia*, de Ataulfo Alves e Mário Lago, e o segundo, um excerto do romance *Senhora*, de José de Alencar.

A apresentação da música é precedida de uma discussão oral sobre machismo e feminismo na sociedade atual e é introduzida pela audição da música. Os alunos devem ouvir a música e anotar no caderno a letra. Após o trabalho, há uma questão que solicita ao aluno que escreva a imagem que foi formada da personalidade de Amélia, seguida de outra pergunta, em que se informa que a música foi composta na década de 40 e que o nome *Amélia* tornou-se sinônimo de mulher submissa; a questão indaga se o aluno acha que a música faria o mesmo sucesso hoje.

Na sequência, introduz-se o item *Leitura e análise de texto*, intitulado *Que preço tem o amor?*, e apresenta-se uma sequência de trechos do romance *Senhora*, de José de Alencar. A seleção refere-se à passagem em que Aurélia, protagonista do romance, sentindo-se humilhada por considerar que os homens não se aproximavam dela por suas qualidades, mas por seu dinheiro, desdenha da situação, qualificando seus pretendentes de acordo com certo valor financeiro no

mercado matrimonial. A inserção é seguida de do item *Aprendendo a Aprender*, em que se apresenta uma síntese de apenas 13 linhas sobre o enredo do romance.

Após essas atividades, segue-se a questão que é o primeiro objeto de estudo desta seção.

Quadro 9 – Amostra C

1 – Compare no caderno as personagens Amélia e Aurélia: quais são as semelhanças e diferenças? (SÃO PAULO, s.d.).

As orientações de trabalho do CP sobre os textos considerados indicam a seguinte habilidade específica: *Comparar um mesmo tema em textos de épocas diferentes*, que é complementada pela orientação de análise a ser desenvolvida com os alunos:

Observe que a atitude de Amélia e Aurélia são diametralmente opostas. Amélia vive em função do amor de seu marido. Aurélia desdenha do amor e dos seus pretendentes. Amélia vive em situação de extrema pobreza. Aurélia é rica e dá-se ao luxo de categorizar os rapazes em função de um hipotético valor financeiro que eles teriam (SÃO PAULO, s.d.).

O estudo deste exercício envolve duas linhas de discussão: a primeira refere-se à articulação das estratégias de comparação desenvolvidas pelo exercício e a segunda à mobilização dos conhecimentos específicos de literatura para a análise sugerida pelo exercício.

A questão inicial sobre o estudo proposto diz respeito à forma como se solicita a comparação entre os textos. Compreende-se, neste trabalho, a comparação entre textos sob o ponto de vista didático para o aluno de EM como uma estratégia em que se estabelecem correlações entre dois exemplares de gêneros com vistas ao aprofundamento da compreensão de aspectos dialógicos que possam ser estabelecidos entre os enunciados.

Ao se estruturar uma correlação entre dois textos, importa também compreender que essa ação é um procedimento sofisticado do ponto de vista cognitivo para o jovem aprendiz, porque se relaciona a esquemas operatórios e à articulação de raciocínio hipotético-dedutivo. Além disso, dentro da perspectiva dialógica, os enunciados se constroem inerentemente em relação a outros, ou seja, a articulação dos procedimentos de trabalho com o texto deve levar em conta que o texto, mesmo considerado como recorte ou excerto, não é circundado por espaços de não sentido.

A elaboração de uma comparação entre textos, dessa forma, não deve ser compreendida como uma atividade isolada – ao contrário, a comparação é também

um procedimento metodológico de trabalho e pressupõe etapas, as quais devem ser didaticamente explicitadas para que o jovem aprendiz possa ter em mãos os recursos de que necessita para o estabelecimento das relações que uma comparação solicita.

Assim, a realização didática de um procedimento de comparação entre textos, segundo o ponto de vista desta dissertação, deve levar em conta:

- a) o estudo dos elementos essenciais para a compreensão básica dos textos em sua unidade; no caso do excerto de romance, é essencial que se compreenda o contexto em que o trecho selecionado se insere, recuperando as relações locais e globais de sentido para o dimensionamento correto dos significados da parte em relação ao todo;
- b) a apreciação de cada texto dentro da rede discursiva em que eles se inserem, recuperando os elementos contextuais que permitem o nível de aprofundamento que o procedimento de comparação requer;
- c) a explicitação, por parte do enunciado da questão, dos referentes para a comparação, ou seja, que parâmetros o exercício didático exige que sejam correlacionados;
- d) O objetivo do procedimento; ou seja, para quê se realiza a comparação.

Retomando o material considerado, o que se observa é que a indicação dos procedimentos de comparação não está suficientemente articulada do ponto de vista didático. Assim, embora o exercício cite o verbo *comparar* no enunciado, o que se observa é que a atividade é compreendida como um procedimento isolado, e não como um processo de relativa complexidade ou mesmo uma metodologia que se realiza por etapas. Em outras palavras, solicita-se ao aluno que compare, mas não se elucida como fazê-lo, indicando critérios para as análises iniciais.

Bunzen (2009), como indicado em 1.1.1, compreende o livro didático como um gênero complexo. O material didático oficial, exercendo a função de organizar o uso do livro e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula, também é um gênero que tem, como uma de suas funções, promover a dinâmica de aprendizado em sala de aula. Compreendido assim, o material didático oficial deixa de cumprir seu papel fundamental nesse aspecto quando não se atenta à prática do aprendizado do aluno.

Esse percurso de desvendamento da rede de sentidos de cada texto é o que permite a construção das relações dialógicas, pois evidencia os fatos e elementos

que, posteriormente, serão correlacionados pelo aluno. O processo, o passo a passo, o estudo construtivo, o circuito de sentidos que se embute na superfície do texto são fundamentais para que o aluno tenha autonomia – é justamente o espaço que o material didático deve ocupar, realizando e evidenciando essas articulações. A ausência do processo simplifica e reduz as possibilidades de trabalho, e não diferencia a atividade de um “jogo dos sete erros” a respeito de certo tema, sem que as relações dialógicas se explicitem.

Esses elementos tornam-se mais evidentes quando se considera a segunda linha de discussão proposta, que é a articulação dos conhecimentos literários para o estudo do texto.

A música *Ai que saudades da Amélia*, sob o ponto de vista do texto poético em que se manifesta, articula pelo menos três vozes em sua unidade composicional: a primeira, do eu lírico, sujeito masculino responsável pela construção dos perfis femininos presentes na música; a segunda, representada no texto pelo pronome *você*, refere-se ao primeiro sujeito feminino do texto, presente nas duas estrofes iniciais, a quem o poeta se dirige, reclamando das exigências impostas por essa figura feminina, supostamente sua atual mulher, e a terceira, a Amélia, de quem o eu lírico tem saudades, por representar o perfil feminino de mulher conformada à situação socioeconômica do sujeito masculino, uma mulher sem vaidade ou ambição, contrastando com a primeira, que deseja *luxo e riqueza*, segundo o eu lírico.

Os elementos indicados no parágrafo compõem um esboço de uma das possibilidades oferecidas pelo texto e objetiva demonstrar que a tomada do elemento de análise indicado pela pergunta, a personagem Amélia, não deve ser isolada das vozes mediante as quais é constituída: assim, Amélia é construída, no texto, em função do ponto de vista de um eu lírico e em contraste com outra figura feminina.

A música, dos compositores Mário Lago e Ataulfo Alves, sucesso no carnaval de 1942, expõe um perfil feminino coerente com os preceitos da sociedade patriarcal brasileira da época da ditadura de Getúlio Vargas, enaltecendo os valores da mulher “do lar”, que sofre e não se revolta, demonstrando impotência diante da situação em que vive.

A imagem feminina traçada pela música, revista pela revolução comportamental das décadas posteriores, passou a ser motivo de controvérsia, uma

vez que passou a simbolizar, dentro do discurso feminista, a típica figura de mulher submissa ao marido, o homem machista, que suprime as liberdades do eu feminino, subjugando-o.

Essa sugestão de incursão pelos discursos que se entrelaçam na música revela a pluralidade de elementos ali manifestados. O rápido olhar para estudo do texto demonstra que a figura feminina representada por Amélia comporta o entrecruzamento de discurso e vozes cuja compreensão não pode ser simplificada, sob o risco de se elegerem um ou outro ponto de vista como definitivo, em detrimento de possibilidades de debate existentes sobre a construção do feminino oferecidas pelo texto - como a oposição entre o discurso patriarcal e o feminista a respeito da mulher - e que são fundamentais para o desenvolvimento da visão crítica do aluno.

Entretanto, apesar da importância desses elementos, eles também não se encontram articulados na análise. A questão que antecede o exercício de comparação afirma que a música “foi composta na década de 40 e ficou muito famosa, tornando a palavra Amélia sinônimo de mulher submissa” (SÃO PAULO, s.d.), sem que se elucidem os discursos constitutivos da afirmação. Esse é o ponto de partida que os alunos tomam para basear a atividade de comparação.

O diálogo promovido entre a letra da música e o romance realiza-se por meio do estudo da personagem Aurélia, de José de Alencar. A protagonista do romance *Senhora*, publicado em 1875, é uma das personalidades femininas mais representativas do autor. Ao narrar a história de uma moça pobre que, preterida pelo homem por quem é apaixonada em razão de outra mulher com um dote maior, enriquece com uma súbita herança e efetiva um plano de vingança que termina se realizando como um resgate moral do amado e a vitória do amor, Alencar produz uma personagem feminina cujo percurso narrativo é marcado por sucessões de eventos que contrastam entre si: a jovem que começa pobre e termina rica; o rapaz, que se vende pelo dote, mas que resgata o valor financeiro por seus meios; a mulher que se desilude do amor, mas que consegue realizar o ideal romântico; o casamento, que se efetiva inicialmente por dinheiro, e que se concretiza pelo amor.

O trecho selecionado para estudo segue reproduzido no Quadro 10, conforme é apresentado no CA.

Quadro 10 – Senhora

Leitura e Análise de Texto

Que preço tem o amor?

Leia o texto a seguir, parte do romance *Senhora*, de José de Alencar, que também tem a mulher como foco principal. Preste atenção especial à personalidade da personagem protagonista.

[...]

Na sala, cercada de adoradores, no meio das esplêndidas reverberações de sua beleza, Aurélia bem longe de inebriar-se da adoração produzida por sua formosura, e do culto que lhe rendiam; ao contrário parecia unicamente possuída de indignação por essa turba vil e abjeta.

As revoltas mais impetuosas de Aurélia eram justamente contra a riqueza que lhe serviam de trono, e sem a qual nunca por certo, apesar de suas prendas, receberia como rainha desdenhosa a vassalagem que lhe rendiam.

Por isso mesmo considerava ela o ouro um vil metal que rebaixava os homens; e no íntimo sentia-se profundamente humilhada pensando que para toda essa gente que a cercava, ela, a sua pessoa, não merecia uma só das bajulações que tributavam a cada um de seus mil contos de réis.

[...]

Um traço basta para desenhá-la sob esta face.

Convencida de que todos os seus inúmeros apaixonados, sem exceção de um, a pretendiam unicamente pela riqueza, Aurélia reagia contra essa afronta, aplicando a esses indivíduos o mesmo estalão.

Assim costumava ela indicar o merecimento de cada um dos pretendentes, dando-lhes certo valor monetário. Em linguagem financeira, Aurélia cotava os seus adoradores pelo preço que razoavelmente poderiam obter no mercado matrimonial.

Uma noite, no Cassino, a Lísia Soares, que fazia-se íntima com ela, e desejava ardentemente vê-la casada, dirigiu-lhe um gracejo acerca do Adolfo Moreira, rapaz elegante que chegara recentemente da Europa:

- É um moço muito distinto, respondeu Aurélia sorrindo; vale bem como noivo cem conto de réis; mas eu tenho dinheiro para pagar um marido de maior preço, Lísia; não me contento com esse.

[...]

Os adoradores de Aurélia sabiam, pois ela não fazia mistério, do preço de sua cotação no rol da moça; e longe de se agastarem com a franqueza, divertiam-se com o jogo que muitas vezes resultava do ágio de suas ações naquela empresa nupcial. (SÃO PAULO, s.d.)

O percurso da narrativa revela uma característica da obra: o processo de transformação pelo qual as personagens passam, alicerçadas nos elementos de caráter humano e valor social que as movem, bem como nos propósitos do autor que as compõe.

Candido (2006), ao tratar do romance, discute-o como um exemplo de que fatores psíquicos e sociais não se constituem como elementos externos, registrados pela obra, mas sim como elementos de sua estrutura, intrinsecamente constitutivos do seu caráter estético. Diz o crítico:

Trata-se da compra de um marido; e teremos dado um passo adiante se refletirmos que essa compra tem um sentido social simbólico, pois é ao mesmo tempo representação e desmascaramento de costumes vigentes na época, como o casamento por dinheiro. Ao inventar a situação crua do esposo que se vende em contrato, mediante pagamento estipulado, o romancista desnuda as raízes da relação, isto é, faz uma análise socialmente radical, reduzindo o ato ao seu aspecto essencial de compra e venda.

Mas, ao vermos isto, ainda não estamos nas camadas mais fundas da análise, — o que só ocorre quando este traço social constatado é visto funcionando para formar a estrutura do livro. Se, pensando nisto, atentarmos para a composição de *Senhora*, veremos que repousa numa

espécie de longa e complicada transação, — com cenas de avanço e recuo, diálogos construídos como pressões e concessões, um enredo latente de manobras secretas, — no correr da qual a posição dos cônjuges se vai alterando (CANDIDO, 2006).

Ao examinarmos os elementos que caracterizam a narração, o que se coloca em questão, do ponto de vista didático, é a apresentação, ao aluno, do processo de transformação pelo qual as personagens passam, a *complicada transação* de que nos fala Candido, sem a qual a compreensão básica do enredo se perde por rompimento.

Importa, para a leitura que o aluno realiza, mesmo de excerto, que a rede de sentido em torno dos elementos apresentados permaneça mantida, em outras palavras, que a leitura do excerto seja contextualizada dentro da obra, de modo que se resgatem os debates relevantes.

No caso específico de *Senhora*, é crucial para uma análise crítica da representação feminina de Aurélia que o aluno compreenda que se trata de uma personagem cujas atitudes e falas se articulam não somente em relação ao momento em que se manifestam, mas também em relação ao conjunto de suas ações como personagem em toda a narração e ao contexto social em que essa realização se manifesta. No caso, compreender que a atitude de Aurélia, ao repudiar os pretendentes, está ligada por uma relação de consequência, a um momento narrativo anterior, em que ela foi abandonada por Fernando Seixas. Assim, faz-se necessária a compreensão dessa ação narrativa de abandono sofrida pela protagonista para que sua atitude em relação aos pretendentes tenham o sentido completo para o aluno que leu o trecho selecionado.

A partir do exposto, volta-se à indagação que conduz este tópico, que se refere às articulações dos elementos da literatura para o estudo do texto.

O que se nota é que esse processo não é construído na composição da personagem Aurélia, realizada pelo material didático oficial. A personagem é apresentada por recortes de partes da narrativa, flashes de parágrafos do texto original, em que se evidenciam apenas uma de suas facetas: a de mulher que usa o dinheiro para uma vingança contra os homens - simplificação que o resumo da obra, oferecido na sequência, não dá conta de desenvolver satisfatoriamente.

O que se evidencia pela comparação entre os procedimentos de tratamento dos textos é que eles sofrem o mesmo processo de simplificação dos temas, o qual também se manifesta nas orientações do CP, em que na análise sugere uma

relação temática em que Amélia seria uma mulher que se submete ao amor do marido e Aurélia se revolta contra o amor de seus pretendentes, omitindo a complexa rede significativa que subjaz à composição dessas figuras femininas, e que realmente permite um debate enriquecedor para o jovem.

O exercício que toma os textos como base solicita que o aluno efetive uma comparação entre os dois textos muito representativos de maneiras de compreender e focalizar o eu feminino, dentro de seus contextos de produção e da obra em si. Sem a articulação dos discursos que se entrecruzam nos textos, o que resulta é uma proposta em que se enfatiza a mecânica das correlações de superfície textual, jamais suficientes para que o aluno possa realmente refletir sobre o tema da construção do feminino em épocas diversas.

Ao se refletir sobre essa questão sob o ponto de vista do letramento literário, como desenvolvido em 1.1.1, o que observa é a ausência de um projeto consistente do ponto de vista da formação do leitor literário, uma vez que os elementos de superfície não permitem a visão crítica necessária para a compreensão dos significados dos textos.

Problema semelhante ocorre em relação ao segundo caso a ser analisado neste item, que envolve a comparação entre um excerto do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e um trecho do romance *O guarani*, de José de Alencar, constantes do CA do 3º ano do EM, no volume 2.

No contexto da Situação de Aprendizagem, o excerto de *Vidas Secas* é apresentado inicialmente após a audição da música *Último pau de arara*, de Venâncio, Corumbá e José Guimarães, que narra a situação do nordestino que resiste em permanecer em sua terra natal.

O trecho da obra de Graciliano Ramos reproduzido no CA segue indicado no Quadro 11:

Quadro 11 – Trecho selecionado: *Vidas Secas*

Vidas Secas

O que desejava... Ah! Esquecia-se. Agora se recordava da viagem que tinha feito pelo sertão, a cair de fome. As pernas dos meninos eram finas como bilros, sinhá Vitória tropicava debaixo do baú de trens. Na beira do rio haviam comido o papagaio, que não sabia falar. Necessidade. Fabiano também não sabia falar. Às vezes largava nomes arrevesados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse...

[...] Agora Fabiano conseguia arranjar as ideias. O que o segurava era a família. Vivia preso como um novilho amarrado ao mourão, suportando ferro quente. Se não fosse isso, um soldado amarelo não lhe pisava o pé não. O que lhe amolecia o corpo era a lembrança da mulher e dos filhos. Sem aqueles cambões pesados, não vergaria o espinhaço não, sairia dali como onça e faria uma asneira.

[...] Tinha aqueles cambões pesados pendurados ao pescoço. Deveria continuar a arrastá-los? Sinhá

Vitória dormia mal na cama de varas. Os meninos era uns brutos, como o pai. Quando crescessem, guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo.

(SÃO PAULO,s.d.)

São propostas questões que abordam a relação temática entre a música e o excerto da obra; em seguida, solicita-se uma pesquisa sobre *Vidas secas* e o Modernismo brasileiro, atividade que se encerra com uma *Lição de casa* sobre a linguagem da 1ª geração do Modernismo brasileiro.

Na sequência, apresenta-se o item “O regional na literatura brasileira: a questão da linguagem”, que traz um item *Aprendendo a aprender* que, em 8 linhas, de modo insuficiente, informa que as tentativas de produzir uma literatura brasileira autônoma remontam ao processo iniciado no período da Independência do Brasil e que com esse “desejo de construir uma arte literária nossa, brasileira [...], ganhou muito destaque falar de nossa natureza e dos habitantes tipicamente regionais, [...] como o sertanejo e o índio” (SÃO PAULO, 2009). Após duas atividades, é apresentado um excerto de *O Guarani*, que segue reproduzido no Quadro 12, juntamente com a instrução de leitura:

Quadro 12 – Trecho selecionado: *O Guarani*

O índio de Alencar é como cavaleiro medieval, fala o português-padrão. As palavras de Peri, em *O Guarani*, são ditas com uma pronúncia doce e sonora que impressiona. Pense nisso enquanto lê o trecho do romance a seguir:

[...]

O índio ficou um momento indeciso; mas de repente sua fisionomia expandiu-se.

Cortou a haste de um íris que se balançava ao sopro da aragem e apresentou a flor à menina.

- Escuta, disse ele. Os velhos da tribo ouviram de seus pais que a alma do homem quando sai do corpo se esconde numa flor e fica até que a ave do céu vem buscá-la e a leva ali, bem longe. É por isso que tu vês o guanumbi saltando de flor em flor, beijando uma, beijando outra, e depois batendo as asas e fugindo.

Cecília, habituada à linguagem poética do selvagem, esperava a última palavra que devia fazê-la compreender o seu pensamento.

O índio continuou:

- Peri não leva a sua alma no corpo, deixa-a nesta flor. Tu não ficas só.

A menina sorriu e tomando a flor escondeu-a no seio.

- Ela me acompanhará. Vai, meu irmão, e volta logo.

- Peri não se afastará; se tu o chamares, ele ouvirá.

- E me responderás, sim?... para que eu te sinta perto de mim...

O índio, antes de partir, circulou a alguma distância o lugar onde se achava Cecília, de uma corda de pequenas fogueiras feitas de louro, de canela, urataí e outras árvores aromáticas.[...]

(SÃO PAULO, s.d.)

Após a leitura do trecho selecionado, são apresentadas as questões que constituem o segundo objeto a ser estudado neste item. Os exercícios seguem reproduzidos no Quadro 13:

Quadro 13 – Amostra D

Discussão oral

1. Em dupla ou trio, comparem a personagem Peri, em *O Guarani*, com Fabiano, em *Vidas Secas*. Lembrem-se de que, na maior parte das vezes, os homens simples que vivem fora das áreas urbanas – seja índio, seja sertanejo – não têm uma linguagem elaborada. O escritor de literatura, no entanto, procura construir arte por meio da linguagem. Isso, de fato, cria um impasse.

Na discussão, sigam o seguinte roteiro: como se relacionam as personagens com a linguagem? Qual delas parece mais verossímil? Por quê? Qual das personagens impressiona mais a vocês, como leitores? Por quê? Que outras diferenças e semelhanças com relação ao uso da linguagem vocês encontram entre as personagens?

2. Discutam, em classe, os diferentes pontos de vista. A seguir, elaborem, no caderno, um texto que traduza o pensamento de vocês com base nessa discussão. (SÃO PAULO, s.d.)

A obra *Vidas Secas* é abordada, após os exercícios indicados no Quadro 13, em uma questão de vestibular, que traz um texto de um especialista que apresenta aspectos da linguagem de *Vidas Secas*.

A questão número 1, do Quadro 13, divide-se em duas partes. Na primeira, é feita uma explicação acerca do tema central do exercício, que é a linguagem e, na segunda, são oferecidas perguntas de orientação para o debate proposto pelo exercício. A segunda questão é uma síntese da primeira.

Mais uma vez, como já foi apontado no estudo dos dois textos iniciais, os conhecimentos necessários sobre as obras para que o aluno possa compreender a questão da linguagem, tanto no romance *Vidas Secas* como no romance *O guarani*, não estão apresentadas ao aluno, ou seja, não é feito um trabalho que considere as especificidades da linguagem de cada obra, dentro das propostas dos autores, para que o aluno tenha condições de fazer os exercícios.

O primeiro fator que se destaca em relação à contextualização dos exercícios é que existe um movimento de ida e volta no eixo do tempo: apresenta-se o excerto de *Vidas Secas*, segue-se um pequeno estudo sobre aspectos gerais do Modernismo, que termina focalizando a linguagem da primeira geração; na sequência, retoma-se a questão da linguagem regional no Romantismo para se apresentar a leitura do excerto de *O Guarani*. A questão de comparação entre as linguagens localiza-se neste ponto. Após esse debate, então é apresentada uma questão de vestibular que traz aspectos críticos acerca da linguagem de *Vidas Secas*.

Esse movimento de vaivém, entretanto, não se realiza mediante uma consolidação prévia dos conhecimentos literários dentro de sua organicidade própria, construída com os movimentos sucessivos, constituídos a partir da dinâmica característica das relações culturais. O aluno não domina, a partir dos estudos no

CA, a base temporal em que os discursos se apoiam. Assim, do ponto de vista didático, a experiência do contato com a linguagem de Graciliano Ramos ocorre sem que esteja consolidado, para o aluno, o fenômeno cultural que gerou essa construção típica. Da mesma forma, a migração do texto do século XX em direção ao texto do século XIX ocorre sem que haja uma acomodação desse hiato temporal. Chama a atenção também o fato de que o item *Aprendendo a aprender* inicie-se com a expressão *Lembrando conhecimentos*, uma vez que os aspectos específicos sobre o sertanejo e o índio na prosa romântica, abordados por esse item, não foram desenvolvidos em apostilas anteriores.

Não se defende, nesta dissertação, que a organização cronológica seja a única maneira de ensinar literatura, mas sim que seja permitido ao aluno - por meio de uma organização didática pensada para sua realidade como jovem aprendiz - ter acesso ao conhecimento que subjaz aos recortes que recebe. Retomando a proposta de Bakhtin e Voloshnov (1926), apresentada na Fundamentação Teórica, a separação entre forma, conteúdo, teoria e história isola elementos constitutivos da construção de sentido típica do literário. O que se pretende demonstrar é que a atividade comparativa em si apresenta interesse e é relevante, entretanto, deve ser construída didaticamente de modo que o jovem tenha os conhecimentos essenciais para a execução da tarefa. A percepção do dialogismo entre os textos requer uma preparação prévia no que se refere aos debates suscitados pelas obras dentro do seu contexto de produção e recepção.

A questão da linguagem, que é o foco de atenção da comparação entre os textos, também requer muito da experiência da leitura, do contato com o texto, da leitura de material literário que permita o reconhecimento dos pontos de contato entre obras de uma mesma proposta e de propostas diversificadas.

No caso da obra *Vidas Secas*, a compreensão do estilo de escrita de Graciliano Ramos, marcado pela presença do discurso indireto livre, pelos períodos curtos, coordenados, em correlação com a proposta do escritor modernista, não é apresentada em função da questão; ao contrário, aparece referenciada superficialmente em uma questão de vestibular, que é colocada após o exercício. No caso do romance *O guarani*, a fala de Peri, que reflete o modo como o autor manifesta sua ideologia nacionalista, em consonância com a proposta romântica do período, também não se apresenta como um estudo que baseia o debate. Em

ambos os casos, os excertos considerados também não constituem experiência de leitura suficiente para a execução da comparação.

Também importa considerar uma questão crucial, sob o ponto de vista deste trabalho, e que é suscitado pelo exercício em estudo: a linguagem do aluno frente à linguagem literária.

O ensino de literatura vinculado a um material didático para a educação média deve sempre considerar as relações entre a linguagem do jovem adolescente de hoje e a linguagem dos romances do século XIX, e mesmo do século XX, dentro de sua intencionalidade artística e também ideológica. Este é um fato da realidade do ensino que não pode ser negligenciado. Pautar o trabalho de leitura de um excerto de romance sem que considere a Zona de Desenvolvimento Proximal e o contexto de recepção da obra, especialmente no que se refere à questão da linguagem, é um procedimento didático que pode afastar o jovem da leitura literária.

Na segunda parte da questão 1, em que estão as perguntas de orientação do debate, o grupo deve perceber quais estratégias os autores utilizaram para construir suas personagens do ponto de vista da linguagem, comparativamente. Desse modo, a questão exige que o jovem aprendiz - a partir da experiência linguística ainda pouco desenvolvida de que dispõe, considerando as amostras reduzidas que lhe são apresentadas, sem um contato mais consistente e estruturado com o contexto linguístico das obras e as propostas dos autores - desenvolva uma comparação entre personagens, evidenciando reflexão sobre como elas se relacionam com a linguagem, enseja também que os alunos discutam verossimilhança, posicionem-se quanto à impressão que a leitura causa e demonstrem diferenças e semelhanças em relação ao uso da linguagem das personagens.

O contraste entre o que se oferece, de fato, como base para o trabalho, e a complexidade do que a questão exige evidencia uma falha quanto à articulação dos conhecimentos locais e contextuais para a execução do exercício 1, o que pode propiciar dificuldades para a execução da questão ocasionadas por problemas na condução didática proposta pelo exercício.

O exercício 2 complementa o primeiro e sugere que, após a socialização das discussões em grupo, os alunos produzam um texto sobre a discussão. Essa produção fará parte de um texto expositivo sobre o Modernismo, entretanto, essa informação é evidenciada somente após o exercício 2, ou seja, não faz parte da

orientação prévia da produção do texto, fazendo com que o aluno produza o material sem a indicação clara de gênero.

3.3.3.3 – Contexto sócio-histórico: exercícios e atividades no CA

A presença de questões que abordam aspectos sócio-históricos dos textos literários obteve a maior representatividade quanto à frequência, o que permite constatar que o material didático oficial apresenta uma atenção a aspectos contextuais dos textos literários no que se refere à quantidade de questões.

As questões sobre o contexto sócio-histórico referem-se exercícios que perguntam sobre:

- elementos políticos e sociais;
- crítica social;
- aspectos da História propriamente dita (escravidão no Brasil, migração);
- identificação da época histórica do texto.

Como primeira amostra para estudo, será considerado um conjunto de cinco exercícios presentes no CA do 1º ano ao 3º ano do EM. Os dois primeiros constam do CA do 1º ano do EM: no volume 1, o exercício refere-se ao estudo do conto *Cantiga de Esponsais*, de Machado de Assis, reproduzido integralmente no volume em questão; no volume 2, o exercício aplica-se ao excerto do conto *A carroça dos cachorros*, de Lima Barreto.

O terceiro e o quarto exercícios pertencem ao CA do 2º ano do EM: no volume 1, a questão pertencente à música *Caviar*, de Zeca Pagodinho e no volume 4, ao poema *A guerra*, de Augusto dos Anjos. O quinto exercício do conjunto pertence ao volume 2 da apostila do 3º EM e refere-se à música *Último pau de arara*, de Venâncio, Corumbá e José Guimarães. Convém retomar que as letras de música são consideradas pelo material didático como textos poéticos. Os exercícios seguem reproduzidos no Quadro 14:

Quadro 14 – Amostra E

Conto: *Cantiga de Esponsais*, Machado de Assis

3 – Agora responda a mais estas questões:

a) Na época em que se passa a narrativa, ainda existia escravidão no Brasil. Prove isso com uma passagem do texto. (SÃO PAULO, s.d.)

Excerto de conto: A carroça dos cachorros, Lima Barreto

2 – A crítica social nesse texto centra-se na comparação que o autor faz entre os ministros de estado e os cachorros. Em seu caderno, transcreva o trecho que deixa clara essa comparação. (SÃO PAULO, s.d.)

Audição de música: Caviar, Zeca Pagodinho

2 – a) Que crítica está presente na música? (SÃO PAULO, s.d.)

Poema: A guerra, Augusto dos Anjos

Lição de casa

Pesquise no livro didático ou na internet a biografia de Augusto dos Anjos. Faça anotações no caderno sobre o lugar e a data de nascimento do poeta, as características de sua obra e, se possível, o momento histórico em que viveu. Você precisará delas para a próxima aula (sugestão: escreva 5 a 10 linhas). (SÃO PAULO, s.d.)

Audição de música: Último pau de arara, Venâncio, Corumbá e José Guimarães

5 – Em grupo, identifique alguns dos principais problemas enfrentados pelos migrantes tanto na sua terra natal como na terra de destino. Depois, compartilhe sua resposta com a classe. (SÃO PAULO, s.d.)

O conjunto de questões considerado no Quadro 14 trata de exercícios que consideram fatores contextuais relacionados ao texto literário trazido pelo material didático. Integram o grupo exercícios sobre dois contos, um reproduzido integralmente e outro em excerto, um poema e duas músicas para audição, havendo, portanto, três diferentes gêneros representados, retirados de cinco apostilas diferentes, representando os três anos do EM.

O estudo dessa amostra é conduzido pela observação da habilidade de leitura solicitada pelo exercício, por meio da ação indicada para que os alunos realizem, em função do estudo do contexto sócio-histórico do texto literário. O questionamento que orienta a análise da amostra é a verificação da compatibilidade entre a habilidade de leitura que o aluno desenvolve e a articulação do conhecimento do contexto histórico para a construção do significado do texto literário.

Os dois contos considerados na apostila do 1º EM apresentam-se com propósitos diferentes. O conto de Machado de Assis é apresentado para o estudo do gênero; é o primeiro texto do autor apresentado ao aluno pelo material didático do EM. O texto, reproduzido integralmente, apresenta questões intercaladas à leitura e o exercício analisado pertence à terceira pausa de leitura. O exercício solicita que o aluno prove com uma passagem do texto a afirmação feita de que a história se passa na época da escravidão. O aluno deve, portanto, copiar a parte da narração que se relaciona ao tema; a habilidade desenvolvida pela questão focaliza

centralmente a *identificação* de um elemento da leitura. O trecho que o aluno deve copiar é o seguinte:

- Pai José, disse ele ao entrar, sinto-me hoje adoentado.
- Sinhô comeu alguma coisa que fez mal...
- Não, já de manhã não estava bem. Vai à botica... (SÃO PAULO, s.d.)

O conto de Lima Barreto integra um estudo de linguagem que aborda a questão dos tempos verbais no texto. A parte reproduzida do conto é o início da narrativa e o exercício solicita que o aluno transcreva o trecho que contém a comparação entre os ministros de estado e os cachorros. A habilidade de leitura abordada por essa questão também é a *identificação* de uma situação contextual inscrita no texto. Nesse caso, o trecho que o aluno deve copiar é o seguinte parágrafo:

O espetáculo mais curioso é o da carroça dos cachorros. Ela me lembra as antigas caleças dos ministros de Estado, tempo do império, quando eram seguidas por duas praças de cavalaria da polícia. (SÃO PAULO, s.d.)

A imagem criada pelo autor refere-se a um contexto sócio-histórico específico, *o tempo do império*, apresentado pelo texto literário em uma cena do cotidiano da época. O tempo do narrador não é o mesmo tempo da narração, pois ele afirma se lembrar da cena de sua infância *com as maiores saudades*. O vocabulário do trecho também é incomum para o aluno, pois expressões como *antigas caleças dos ministros de Estado* e *duas praças de cavalaria da polícia* recorrem a elementos temporal e imageticamente distantes do leitor contemporâneo, em especial o jovem, mas sem que haja sinônimos ou orientação de pesquisa sobre o significado das expressões. Embora o trecho focalizado pela questão apresente um potencial de trabalho interessante, tanto do ponto de vista da representação histórica, social e política quanto da própria construção do tempo, nem um nem outro elemento está articulado ao longo dos exercícios. No caso dos dois contos, o CP também não traz indicação de ampliação das questões indicadas.

As duas músicas, *Caviar* e *Último pau de arara*, cujos exercícios foram considerados para estudo no Quadro 14, são inseridas com o mesmo propósito, que é compor a introdução da Situação de Aprendizagem inicial dos CA de que fazem parte. No primeiro caso, considerando a música *Caviar*, o CP traz indicações em forma de perguntas exploratórias acerca do símbolo de *status* representado pelo alimento que é tema da música; também indica que o professor deve evitar expressões valorativas que possam ser associadas a preconceitos em relação à comida em si. A pergunta solicita ao aluno que localize qual é a crítica presente na

música. A outra música, *Último pau de arara*, também apresenta orientações do CP para exploração do texto, focalizando especialmente a questão da migração. O material pede que o professor seja “positivo em seus comentários e valorize a coragem e a ousadia daqueles que deixaram seu território para aventurar-se em outras terras a fim de conseguir uma vida melhor para si e para a família” (SÃO PAULO, s.d.). O exercício sobre o texto deve ser realizado em grupo e solicita que o aluno identifique os problemas relacionados aos migrantes, tanto em sua terra de origem quanto na de destino, por meio de uma discussão.

Em relação à habilidade de leitura focalizada pelas questões selecionadas para o estudo, tanto uma quanto outra também recorre à habilidade de *identificação* de elementos relacionados ao contexto, assim como nas questões que desenvolvem aspectos sócio-históricos nos contos.

A questão sobre o texto de Augusto dos Anjos integra uma atividade de pesquisa que o aluno deverá desenvolver em casa. A pesquisa será utilizada como base para uma discussão oral sobre aspectos do poema, como as impressões sensitivas que o texto estimula e o vocabulário do texto. A pesquisa, delimitada entre 5 e 10 linhas, focaliza especialmente aspectos factuais acerca da vida do poeta, como lugar e ano de nascimento, assim como listagem de características de sua obra. A indicação sobre o contexto histórico do poema é colocada como um elemento opcional para o trabalho de leitura.

O que se deve observar em relação a essa orientação é que o poema, intitulado *A guerra*, escrito por Augusto dos Anjos, que viveu na virada do século XIX para o XX e faleceu às vésperas da I Guerra Mundial, conceitua a guerra a partir do espírito humano, do primitivo, do poder e da natureza, com toda a força de linguagem característica do autor. O estudo atento do contexto histórico de produção do texto não só colabora para a compreensão básica do poema como também fornece subsídios para um trabalho apurado em relação à análise crítica, uma vez que a pertinência do tema, sua atualidade e a originalidade com que é tratado pelo autor permitem reflexões ricas para o jovem leitor de poesia.

Um olhar sobre as questões indicadas no Quadro 14, referentes ao contexto sócio-histórico, permite resumir que, dentre as cinco questões consideradas, em diferentes CA, de todos os três anos do EM, sobre diferentes gêneros, quatro delas focalizam primordialmente uma só habilidade, que é a de identificar algum elemento histórico-social marcado no texto, o que se verifica explicitamente pelos verbos das

questões, como *prove* (com um trecho), *transcreva*, *identifique*. No caso da questão sobre o poema, embora o texto apresente tematicamente um vínculo direto com uma grave questão social, o estudo do aspecto sócio-histórico é opcional na pesquisa solicitada.

O que se nota, nas questões analisadas, é que os exercícios, de forma geral, centralizam-se em um foco: a localização, no texto, de um determinado fato histórico ou social indicado previamente no exercício. Essa habilidade de identificação, conquanto seja importante para a compreensão do texto dos elementos contextuais, por si só não dá conta de uma questão fundamental, que é o diálogo que o texto literário trava com o contexto em que foi produzido e que sentidos esse texto adquire mediante a referência a esses elementos sócio-históricos.

É importante retomar, neste ponto, a discussão sobre Bakhtin apresentada em 1.2 por Lopes (1999), segundo a qual o propósito da teoria da literatura não é desvendar como o texto foi construído nem pinçar inserções da realidade extraliterária no texto, mas sim compreender como se dá a construção do sentido do texto literário.

Como se tem afirmado neste trabalho, os vínculos entre o contexto da obra, a linguagem e os elementos artísticos de sua composição não podem ser desfeitos, para que não se comprometa a compreensão do sentido do texto. A proposta de trabalho do material didático oficial baseia-se no conceito de gênero, assim, a circunscrição situacional do enunciado, a construção ideológica que fundamenta a produção do sentido, bem como o dialogismo, não devem ser simplificados quando se abordam questões contextuais sobre o texto literário.

Ao trazerem questões que tratam de aspectos sócio-históricos sem que esse elemento seja retomado como parte da significação do texto, promove-se um estudo de aspectos contextuais de forma isolada, fragmentando as redes que compõem o significado de texto e realizando um estudo que busca localizar no texto marcas de certo acontecimento histórico como um elemento externo à obra, o que se opõe a um projeto consistente de letramento literário, conforme exposto no item 1.3.1 da Fundamentação Teórica.

Os exercícios do material didático oficial, que realizam o Currículo do Estado de São Paulo em sala de aula, conforme se evidenciou pela amostra trazida no Quadro 14, corroboram essa visão de que os aspectos sócio-históricos constituem

um elemento externo ao texto, pois não se realiza a construção do significado de um mediante o outro.

Do ponto de vista didático, como se tem repetido ao longo dos estudos apresentados por este trabalho, não existe uma articulação dos exercícios que conduza o aluno a compreender o texto literário dentro de suas potencialidades. Os exercícios atendem ao desenvolvimento de habilidades específicas de leitura sem um amadurecimento de questões fundamentais acerca do saber literário que fundamentam até mesmo elementos basilares para a compreensão do significado do texto literário – a questão sobre o poema *A guerra* é notória nesse aspecto.

A segunda amostra que compõe este item, a última do total das seis amostras analisadas por esta dissertação, não difere em relação aos problemas que vêm sendo demonstrados. A atividade pertence ao volume 4, da apostila do 1º ano do EM e insere-se em uma unidade que traz a leitura de dois excertos de *Os lusíadas*.

Na introdução das leituras, o material didático traz a seguinte informação:

Você lerá uma das principais passagens da literatura em língua portuguesa, O velho do Restelo, de *Os lusíadas*. Essa obra, escrita pelo português Luís Vaz de Camões, narra as aventuras do navegador Vasco da Gama e de sua tropa, que, em fins do século XV, partem de Portugal em busca de um caminho para as Índias. É justamente quando a esquadra de Vasco da Gama está saindo para a viagem que o velho profere as palavras que leremos em seguida (SÃO PAULO, s.d.).

Após a leitura do trecho, seguem-se quatro questões e um mapa que mostra o circuito da viagem de Vasco da Gama. O mapa tem setas indicando uma trajetória em azul e outra em vermelho; certamente, se trata do caminho de ida e o de volta. Entretanto, essa informação não está escrita em nenhum lugar. Como se trata de um material voltado para o aluno, essa explicitação, essencial para a leitura do mapa, não se encontra indicada. Sob a imagem há uma pequena legenda que diz: “Viagem para as Índias feita por Vasco da Gama e sua tripulação (conforme sugestões fornecidas pelo relato de *Os lusíadas*)” (SÃO PAULO, s.d.).

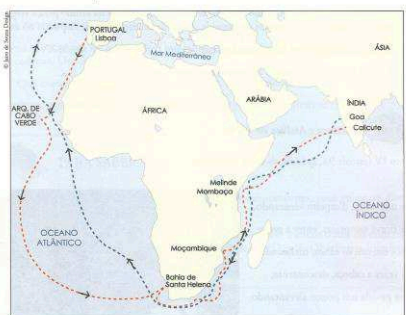
A figura 3 mostra o mapa e os exercícios, conforme são apresentados no CA:

Figura 3 – Atividade sobre *Os Lusíadas*

Língua Portuguesa – 1ª série – Volume 4

3. De acordo com o texto, o velho do Restelo é contra ou a favor da viagem de Vasco da Gama? Justifique sua resposta.

4. O dicionário define o adjetivo *venerando* como “respeitado” ou “que merece ser acatado”. De acordo com o texto, qual é a fonte dos conhecimentos do velho?



Viagem para as Índias feita por Vasco da Gama e sua tripulação (conforme sugestões encontradas pelo relato de *Os Lusíadas*).

LIÇÃO DE CASA

Procure nos livros didáticos, em particular de Língua Portuguesa e de História, bem como em sites e em material de pesquisa na sala de leitura ou biblioteca da escola, informações sobre Vasco da Gama e sua viagem para as Índias. Responda no caderno:

- Quem foi Vasco da Gama?
- Quando ocorreu essa viagem para as Índias?
- Quais os objetivos das viagens feitas pelos portugueses para as Índias?
- Naquela época, viajar para as Índias envolvia que tipos de risco?

16

Abaixo do mapa referido, situa-se a atividade que será foco de estudo e que segue reproduzida no Quadro 15:

Quadro 15 – Amostra F

Lição de casa

Procure nos livros didáticos, em particular de Língua Portuguesa e de História, bem como em sites e em material de pesquisa na sala de leitura ou biblioteca da escola, informações sobre Vasco da Gama e sua viagem para as Índias. Responda no caderno:

- Quem foi Vasco da Gama?
- Quando ocorreu essa viagem para as Índias?
- Quais os objetivos das viagens feitas pelos portugueses para as Índias?
- Naquela época, viajar para as Índias envolvia que tipos de risco? (SÃO PAULO, s.d.)

Após a atividade, segue-se outro trecho, do mesmo episódio e mais seis questões, dentre as quais uma de múltipla escolha que sintetiza o conteúdo dos excertos lidos e outra, com assertivas para a verificação de verdadeira ou falsa, em que se indicam o gênero ao qual a obra pertence e o nome do estilo de época.

O CP traz as seguintes orientações para a aplicação da atividade:

Nesta atividade, interessa-nos favorecer o desenvolvimento das habilidades para compreender o episódio do velho do Restelo, de *Os Lusíadas*. Para isso, vamos aproveitar didaticamente a estratégia do “não é preciso dizer tudo”, isto é, quando queremos explicar um texto, em particular um texto literário, não precisamos dizer com nossas palavras o texto todo, basta expor uma ideia completa (SÃO PAULO, s.d.).

As orientações seguem e, após a leitura do segundo excerto, como preparação para a resolução das questões, o professor é orientado a indicar que o

texto pertence ao gênero epopeia, que a obra divide-se em cantos e que Camões produziu na época do Renascimento.

O estudo desta amostra focalizará o modelo da atividade proposta, seu objetivo e o contexto em que se encontra em relação à atividade.

Inicialmente, o que se observa na pesquisa solicitada aos alunos é que ela focaliza, em forma de questões objetivas, quatro informações principais: a identificação de Vasco da Gama, quando a viagem para a Índia ocorreu, os objetivos da viagem e os seus riscos. A atividade orienta o aluno que realize a pesquisa em várias fontes, inclusive em livros de História e na sala de leitura. Porém, a introdução do texto já traz a informação que Vasco da Gama foi um navegador português, elucidando o primeiro item da questão; também diz que a viagem ocorreu no final do século XV, o que atende a segunda questão; por fim, informa que a viagem teve como meta a busca do caminho para a Índia, respondendo parcialmente a terceira questão. Ao aluno resta somente buscar objetivos que complementem a questão três e o último item da pesquisa, que indaga os riscos da viagem.

Isso é uma falha da estrutura didática da atividade que pode fazer com que ela deixe de ser significativa para o aluno, uma vez que a pesquisa deve representar uma ampliação ou um aprofundamento do tema, para que haja motivação para se realizá-la.

Assim como os demais exercícios apresentados anteriormente nesta seção, o conteúdo da pesquisa não é retomado e examinado em função da compreensão do texto literário.

Despontam também alguns fatores de interesse para esta análise a respeito da abordagem das relações entre o fato histórico e o texto literário no conjunto da unidade.

O primeiro ponto a ser observado é que o CP traz uma estratégia didática pouco elucidativa no que se refere à apresentação da leitura. Não fica evidente como o professor deve tratar a obra com o aluno quando se solicita a utilização da estratégia do *não é preciso dizer tudo, não precisamos dizer com nossas palavras o texto todo, basta expor uma ideia completa*, como indicado na orientação didática ao professor, presente no CP. A que se refere o CP quando fala de uma ideia completa: a um resumo, uma sinopse do enredo, à síntese de aspectos críticos relevantes para o contexto da obra? Não se elucida claramente o procedimento didático que deve dar conta da apresentação de uma obra complexa como *Os Lusíadas* ao aluno. É de

se estranhar que a análise e a compreensão dos excertos selecionados se realizem sem a adequada contextualização dentro do todo da obra em função da qual seu sentido elementar se realiza.

O CP, ainda orientando a condução da atividade, afirma que o professor deve explicar ao aluno que será lido ainda um segundo excerto da obra e que “a classe poderá compreender melhor seu valor” (SÃO PAULO, s.d.). O que ocorre, após a leitura do outro trecho do poema é que o prometido momento de explicar *Os lusíadas* ocorre por meio da elucidação de que se trata de uma epopeia; define-se então o gênero, explica-se que o poema se divide em cantos e estrofes e que pertence ao Renascimento.

Em nenhum momento, durante a leitura do primeiro ou do segundo excerto, a obra é realmente apresentada ao aluno dentro de sua proposta discursiva, com a complexa rede narrativa que funde a história da viagem em si, a história de Portugal e elementos da mitologia, que ganham vida e se integram no texto, interagindo com personagens históricos.

Retomando a questão do contexto sócio-histórico, o que ocorre após o trabalho proposto pela unidade é que a combinação entre a ausência de uma orientação de pesquisa mais consistente, integrada à leitura dos excertos, e de um trabalho mais elaborado de compreensão desses trechos dentro da rede narrativa da história resulta em uma leitura distorcida da obra, que pode conduzir o aluno a compreender *Os lusíadas* unicamente como um relato histórico da viagem de Vasco da Gama à Índia, composto em forma de poesia.

O conjunto das seis amostras analisadas nesta seção mostra exercícios e atividades que desenvolvem temas com elevada frequência nos CA dos três anos do EM. Os principais problemas verificados a partir do estudo qualitativo realizado sobre esses seis itens podem ser sintetizados da seguinte maneira:

- a) *Simplificação dos conhecimentos típicos do saber literário e do contexto de produção da obra*, como na ocorrência da Amostra A, que traz um exercício que desenvolve uma característica do Barroco de forma isolada do contexto cultural em que ela faz sentido.
- b) *Conflito sobre questões conceituais*, como se verifica na Amostra B, que pretende levar o aluno a debater o conceito de literatura em relação aos textos, sem que os documentos oficiais e o CP adotem um consenso sobre o tema.

- c) *Ausência de articulação didática dos conhecimentos literários para a compreensão do texto e a execução do exercício*, como se observa na Amostra D, que trata da comparação entre Peri e Fabiano em relação à construção da linguagem sem que haja um estudo consolidado acerca da proposta dos autores na concepção das personagens.
- d) *Ausência de articulação didática dos procedimentos de construção de estruturas complexas de análise textual*, como se verifica nas Amostras C e D, que trazem comparações entre personagens - no primeiro caso, entre Amélia e Aurélia e, no segundo, entre Peri e Fabiano - sem que se elucidem os caminhos metodológicos que o aluno deve seguir para construir a comparação entre textos literários nem se forneçam as informações elementares, como o contexto de produção, contexto narrativo e mesmo a experiência de contato com a linguagem do autor para que se construa o paralelo entre as personagens.
- e) *Recortes que desestruturam os eixos discursivos que sustentam a significação das obras*, como se verifica na Amostra C, em que a personagem Aurélia é apresentada a partir de uma seleção de trechos que isola ações da personagem dentro da obra, compondo um modelo de comportamento da personagem diferente daquele que é proposto pelo autor quando se considera a obra inteira.
- f) *Levantamento de informações de contexto histórico dissociadas do sentido global do texto literário*, como acontece nas Amostras E e F. No primeiro caso, os exercícios privilegiam a identificação de fatores históricos no texto, sem uma retomada do diálogo empreendido entre o texto literário e sua época; no caso da Amostra F, que trata da obra *Os lusíadas*, as informações sobre o contexto sócio-histórico não são construídas mediante a complexidade da narrativa épica, o que gera uma visão fragmentada e distorcida dos elementos históricos e não históricos presentes na obra.

Esses problemas indicados manifestam-se nos CA em forma de questões sobre textos literários que apresentam problemas diversos na estrutura didática dos enunciados, como pesquisas que não são retomadas em função da compreensão das leituras, enunciados que trazem interpretações dos textos estabelecidas previamente, sem que o aluno possa construir o significado de forma autônoma,

questões que se assemelham a exercícios de vestibular que isolam fatores contextuais das leituras que tomam por base, atividades de produção de textos sem a perspectiva exata do gênero em que se inserem e exercícios que focalizam prioritariamente uma habilidade de leitura em detrimento de outros fatores significativos para o texto literário tomado como base para o desenvolvimento da própria habilidade.

Tomando o conjunto das análises quantitativa e qualitativa desenvolvidas por este capítulo, apresentam-se as conclusões desta dissertação.

CONCLUSÕES

Esta dissertação dedicou-se a observar como se propõe o ensino de literatura para a educação de nível médio e o presente tópico expõe as conclusões desenvolvidas pela pesquisa apresentada no trabalho.

O objetivo geral foi discutir a proposta para o ensino de literatura do EM, a partir do material didático oficial distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O que se observou, tomando como base, inicialmente, a tabulação dos dados quantitativos, é que o material didático oficial traz uma amostragem de dez diferentes gêneros da esfera literária ao longo do EM, o que permite inferir que o aluno que estuda pelo material, ao final do EM, tem contato com uma relativa diversidade de gêneros literários. Os dados quantitativos também indicaram que existe uma predominância de textos integrais, especialmente poemas. Essa verificação se estende à amostra de autores e compositores da música popular brasileira. O material didático oficial inclui pelo menos quarenta e sete nomes diferentes de artistas, especialmente brasileiros, com os quais os alunos trabalham no EM. O material também pauta os exercícios e atividades pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e competências específicas, vinculadas ao tratamento do texto literário.

A análise qualitativa desse material revelou, porém, inadequações que se manifestam de forma sistêmica no tratamento didático dos textos.

O primeiro fator de discussão refere-se ao fato de que o material didático oficial está organizado didaticamente de modo que o contato do aluno com o texto literário realize-se por meio do desenvolvimento de habilidades de leitura, mas sem que a organicidade própria e a identidade do material literário estejam articuladas a essas habilidades. Fatores como a consolidação dos princípios do contexto da cultura em que a obra é gestada, os diálogos que empreendeu com seu tempo, vistos em consonância com as potencialidades de leituras atuais, não se encontram satisfatoriamente abordadas pelo material.

A consequência é que a leitura que o aluno realiza por meio das atividades prende-se a pontos específicos, observações locais, sem que o todo do sentido possa ser recuperado. A ausência de um projeto maior de construção de significado cultural dos gêneros literários resulta em uma leitura superficial, pautada por

pequenos recortes, o que não promove a autonomia de leitor do aluno. Assim, o ganho que possa ser representado pela diversidade dos textos e pela atenção à habilidade de leitura não se realiza como um avanço consistente, uma vez que elementos decisivos para a leitura crítica do discurso literário não estão didaticamente estruturados de forma satisfatória.

Outro fator que também se nota é a ausência de um projeto mais consistente de leitura de obras integrais, especialmente romances. O contato do aluno com o texto literário integral, o que permite a percepção dos modos de dizer típicos da literatura, bem como a fruição do texto literário, determinam uma experiência fundamental para a formação do jovem leitor literário. Essa leitura de gêneros mais extensos, com linguagem distante do aluno atual, depende de um projeto integrado ao cotidiano do ensino de literatura, em que o aluno possa, de fato, vivenciar, debater essas obras, criando comunidades de leitura integradas, que poderiam se realizar mediante projetos de letramento literário baseado em redes de leitores, tanto físicas quanto virtuais, associadas ao estudo proposto pelo material didático.

Existe um potencial não desenvolvido quanto a essa integração didática, especialmente se se considera o fato de que o material didático oficial é distribuído a uma rede de dimensões consideráveis, como a rede estadual paulista, ou seja, o material didático oficial tem a possibilidade de efetivar projetos associados que desenvolvam leituras literárias como uma construção coletiva da escola pública paulista, promovendo uma didática colaborativa para desenvolvimento de leitores.

Em relação ao objetivo específico do trabalho, que foi analisar as adequações e inadequações das atividades das atividades e dos exercícios do material didático oficial em relação aos aspectos teórico-metodológicos expostos na fundamentação teórica, o que se observa é que o material didático oficial ainda mantém padrões de exercícios e atividades que reproduzem modelos superados de práticas de ensino de literatura.

Assim, ainda se encontram exercícios e atividades que recorrem a simplificações do saber literário, ausência explícita de consenso sobre elementos teóricos essenciais para o estudo de literatura, ausência de uma prática didática que articule os conhecimentos literários a favor da compreensão do texto, empreendendo um diálogo com ele, e não o apresentando como um elemento externo à leitura. Além disso, identificou-se a ausência de orientações práticas sobre a manipulação de estratégias de estudo de textos literários, o que não se pode

esperar de um material didático cuja função, como gênero, é a de colaborar no diálogo entre o aluno e o professor a respeito da leitura literária. Problemas também foram notados a respeito do rompimento do eixo discursivo de leituras e do diálogo que elas empreenderam com seu contexto de produção.

O olhar sobre as três propostas de letramento literário para o EM expostas nesta dissertação aponta diferentes caminhos para o ensino de literatura. Essas indicações de práticas abordam questões fundamentais, como a articulação do saber literário no papel de parceiro da compreensão do texto e, conseqüentemente, da ampliação das possibilidades de significado da leitura literária; a consideração do conhecimento e da realidade em que o aluno se insere; o trabalho com o texto literário dentro de um ponto de vista cultural, sem a compartimentação do saber tradicionalmente constituído, e as novas formas de linguagem que definitivamente se incorporaram ao cotidiano dos alunos.

O que se demonstrou, por meio da exposição das práticas de trabalho, é que a proposta de letramento literário no EM deve tomar o próprio texto literário como fio condutor das atividades, priorizando o desenvolvimento do aluno, e deve utilizar as estratégias didáticas de forma variada, oferecendo possibilidades condizentes com as necessidades de aprendizado e com a realidade sociocultural em que o contato com o material literário ocorre. Esses pressupostos identificam-se com o que se entende como prática de ensino de literatura defendida por esta dissertação.

O que se conclui é que o material didático oficial sinaliza um pequeno avanço, em especial na atenção ao desenvolvimento de habilidades de leitura, entretanto, não rompe, de maneira mais incisiva, com os formatos cristalizados, principalmente por livros didáticos, no que se refere ao trabalho com os gêneros da esfera literária, especialmente considerando sua função de articulador do diálogo entre o aluno, o professor e o texto literário, com vistas ao desenvolvimento do leitor crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, R. A. *Educar para a cidadania*. Revista de Educação Cogeime, ano 9, n.16, p.57-64, ju. 2000. Disponível em <http://www.cogeime.org.br/revista/cap0616.pdf> Acesso em 24 mar 2013.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: - Estética da criação verbal, 6ª. ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p.261-306 (Coleção Biblioteca Universal)
- BRAIT, B., MELO, R. *Enunciado / enunciado concreto / enunciação*. In: BRAIT, B (org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 17 jun 2013.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em 10 abr 2013.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN+ Ensino Médio*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3A_publicacoes&Itemid=859 . Acesso em 10 abr 2013.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 239p., vol.1.
- BUNZEN, C. *Livro didático de português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas*. Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira, 2009. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wp-content/uploads/2009/07/artigo_clecio.pdf . Acesso em 19 ago 2013.
- CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. 9ªed., Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006, 198p.
- CANDIDO, A. *Direito à literatura*. In: - *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1998, p.169-191.
- CEREJA, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.
- DOLZ, J., SCHNEWLY, B. *Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: SCHNEWLY, B., DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. trad.e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 61 - 77 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEWLY, B., DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. trad.e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 19 - 33 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

FERREIRA, R. H. *O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo – Saesp: uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª. série do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/roseli_ferreira.pdfhttp://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/roseli_ferreira.pdf. Acesso em 1 ago 2013.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. *Educação básica no Brasil na década de 90: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p.93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> Acesso em 22 mar 2013.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed., São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, L. C. *O leitor demanda (d)a literatura - Introdução*. In: JAUSS et al, A literatura e o leitor: textos da estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. P. 9-42 (Coleção Literatura e teoria literária, v. 36)

LOPES, E. *Discurso literário e dialogismo em Bakhtin*. In: - Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin. BARROS, D. P., FIORIN, J. L. (orgs.), São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999, p.63-81 (Ensaio de Cultura, 7)

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B., MELO, R. *Enunciado / enunciado concreto / enunciação*. In: BRAIT, B (org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005

MARCUSCHI, B. *O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio*. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs.) Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (Estratégias de Ensino; 2). Cap. 4, p. 57-82.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais no ensino de língua*. In: - Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.146- 225 (Educação Linguística; 2)

MARTINS, I. *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?* In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (orgs.) Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (Estratégias de Ensino, 2)

MARTINS, M. S. C. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de língua portuguesa: questões de ideologia e poder. Linguagem em (Dis)curso ,v. 8, n. 3, p. 519-

539, set./dez. 2008. Acesso em : 20 jul 2013. Disponível em:
<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/080305.pdf>

MIOTELLO, V. *Ideologia*. In: BRAIT, B (org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, 167 – 175.

MOLON, N. D., VIANNA, R. *O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada*. Bakhtiniana, São Paulo, (7)2: 142-165, Jul./Dez. 2012 Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000200010&script=sci_arttext .
 Acesso em: 17 ago 2013.

MORAIS, J., FERNANDES, R. *Hans Robert Jauss e os postulados da estética da recepção: possíveis aplicações no campo da pesquisa histórica com teatro e cinema*. Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU Iporá, v. 1, n. 2, p. 97-114 – jul/dez 2012 – ISSN 2238-3565. Disponível em:
<http://www.revsapiencia.ipora.ueg.br/index.php/pris/article/view/121#.UhzCkdJwqSo>
 Acesso em 27 ago 2013.

OLIVEIRA, L. E. *O ensino de literatura e a identidade nacional: o caso brasileiro*. In: SANTOS, J. F., OLIVEIRA, L. E. (orgs.) Literatura & Ensino. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 27 – 43.

PAULINO, G., COSSON, R. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, R., RÖSING, T. M.K. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61 – 79 (Coleção Leitura e Formação).

PINHEIRO, H. *Reflexões sobre o livro didático de literatura*. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.(orgs.) *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (Estratégias de ensino; 2)

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-social da educação*. 21ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, 139p. - (Educação e Conhecimento)

ROJO, E; MOURA, E. *Vidding: leitura subversiva do cânone*. In: BUNZEN, C., MENDONÇA, M. (orgs.) *Múltiplas linguagens para ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. P. 233- 263. (Estratégias de Ensino), 38.

SÃO PAULO (estado). *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (estado). *Matriz de Referência para a avaliação do SARESP: Língua Portuguesa*. São Paulo: SEE, 2009. Disponível em:
http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/pdf/Saresp2010_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Co_mpleto.pdf Acesso em 01 ago 2012.

SÃO PAULO (estado). *Relatório Pedagógico 2010 SARESP: Língua Portuguesa*. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em:
http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Pdf/Relat%C3%B3rio_Pedag%C3%B3gico_L%C3%ADngua_Portuguesa_2011.pdf. Acesso em 17 jul 2013.

SÃO PAULO (estado). *Relatório Pedagógico 2011 SARESP: Língua Portuguesa*. São Paulo: SEE, 2011. Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Pdf/Relat%C3%B3rio_Pedag%C3%B3gico_L%C3%ADngua_Portuguesa_2011.pdf Acesso em 13 mar 2014.

SÃO PAULO (estado). *Uma nova agenda para a educação pública*. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sinteps.org.br/arquivos/planoeducacao.pdf> Acesso em 25 mar 2013.

SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: língua portuguesa*, ensino médio – 1ª. série, volume 1 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, s/d.

SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: língua portuguesa*, ensino médio – 1ª. série, volume 2 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, s/d.

SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: língua portuguesa*, ensino médio – 1ª. série, volume 2 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, s/d.

SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: língua portuguesa*, ensino médio – 1ª. série, volume 4 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, s/d.

SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: língua portuguesa*, ensino médio – 1ª. série, volume 4 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, s/d.

SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: língua portuguesa*, ensino médio – 2ª. série, volume 1 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, s/d.

SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: língua portuguesa*, ensino médio – 2ª. série, volume 2 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, s/d.

SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: língua portuguesa*, ensino médio – 2ª. série, volume 2 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, s/d.

SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: língua portuguesa*, ensino médio – 2ª. série, volume 4 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, s/d.

SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: língua portuguesa*, ensino médio – 3ª. série, volume 2 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, s/d.

SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: língua portuguesa*, ensino médio – 3ª. série, volume 2 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, s/d.

SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: língua portuguesa*, ensino médio – 3ª. série, volume 3 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, s/d.

SCHNEWLY, B. *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: SCHNEWLY, B., DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. trad.e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 19 - 33 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

VIEIRA, A. *Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos*. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0938134.pdf> . Acesso em 30 ago 2013.

VOLOSHNOV, V. N., BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte - sobre poética sociológica*. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza a partir da trad. inglesa de I. R. Titunik; original publicado na revista Zvezda, no. 6, 1926.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: Ibpex, 2010. – (Série Leitura em Foco)