



ANGÉLICA HELFENSTEIN KAIPPER

O gênero literário no livro didático e sua contribuição para a formação de leitores: um enfoque discursivo.

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora prof.<sup>a</sup> Dra. Mary Neiva Surdi da Luz

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:  
28/11/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mary Neiva Surdi da Luz

Prof.<sup>a</sup> Mary Stela Surdi

Prof.<sup>a</sup> Liana Cristina Giachini

# O gênero literário no livro didático e sua contribuição para a formação de leitores: um enfoque discursivo<sup>1</sup>

Angélica Helfenstein Kaipper<sup>2</sup>

ak\_angelica@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho analisa atividades propostas com o gênero literário, no livro didático de Língua Portuguesa. Se as atividades, de acordo com documentos oficiais, contribuem para a produção de múltiplos sentidos por parte do aluno/leitor, e se possibilitam a refletir e argumentar criticamente seu contexto. O desenvolvimento do trabalho se deu a partir da leitura do referencial teórico, bem como uma contextualização sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, o que nos trazem os documentos oficiais e a discussão sobre o gênero literário e a formação de leitores, a partir da perspectiva da Análise Discursiva. As atividades selecionadas e analisadas foram classificadas em três tipos de regularidades: enfoque estrutural; enfoque informacional e opinião do leitor. Nosso material de análise foi a obra *Português: Língua e Cultura*, de Carlos Alberto Faraco, adotado nas escolas estaduais do município de Chapecó- SC, para o triênio 2015-7. Os resultados apontaram que a obra apresenta um maior número de atividades que visam a extração de informações e elementos estruturais do texto, permitindo pouco espaço para o aluno/leitor produzir sentido, ou mesmo, refletir e opinar sobre o texto lido.

**Palavras-chave:** Gênero Literário; Livro Didático; Leitores.

## Introdução

O presente trabalho objetiva compreender como o gênero literário é abordado no livro didático de Língua Portuguesa, especificamente, *Português: Língua e cultura*, de Carlos Alberto Faraco adotado para o primeiro ano do ensino médio no triênio 2015-17, em escolas estaduais do município de Chapecó –SC.

O livro didático é uma importante ferramenta de apoio a professores e alunos, se fazendo necessário ao processo de ensino-aprendizagem. Coracini (1999) comenta que, “[...] os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento, tanto por parte de alunos quanto por parte de professores, que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas [...]”. (CORACINI, 1999, p.11).

Muito se discute seu papel em sala de aula, tanto como material de apoio para o professor quanto como guia para os alunos. Por isso a importância da análise de livros

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, Campus Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II. Orientadora Profa. Dra Mary Neiva Surdi da Luz.

<sup>2</sup> Acadêmica da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, Campus Chapecó.

didáticos em uso, para investigar de que maneira abordam os gêneros literários e como contribuem para a formação de leitores.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam que os gêneros literários

[...] diferentemente dos outros, vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006, p.49).

Desta maneira contribuem para a formação de leitores críticos e conscientes, pois permitem novos sentidos e interpretações de mundo. No entanto, de acordo com Back (1997), a literatura é utilizada na aula de língua portuguesa para suprir outras atividades, bem como a gramática. Os gêneros literários são utilizados como pretextos para os professores trabalharem outros assuntos, menos os que propõem a literatura, e assim, as orientações que nos trazem os documentos oficiais são ignoradas.

Por isso, a proposta deste trabalho é relevante pela análise das atividades com o gênero literário, no livro didático, compreendendo como contribuem para formação de leitores, se respeitam a natureza e as funções próprias desse tipo de gênero e, ainda, se há espaço para a produção de sentidos por parte do aluno/leitor.

Para dar sustentação ao nosso trabalho, baseamo-nos nas contribuições de autores como Orlandi (2003), Silva (2005) e Geraldi (2003). Bem como Soares (2007), Gregolin (2007) que tratam da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Também fundamentamos nosso trabalho nos documentos oficiais, entre outros trabalhos que deram o aporte teórico necessário para o desenvolvimento desta pesquisa.

Além disso, destacamos que essa proposta de pesquisa vincula-se ao projeto de longa duração, “A história do ensino de Língua Portuguesa na região de abrangência da UFFS-Chapecó-SC”, coordenado pela Prof. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz e relaciona-se a outros TCCs e dissertações já concluídos e em desenvolvimento.

## **1 A leitura numa perspectiva discursiva**

A concepção de leitura que embasa esta pesquisa é a da Análise de Discurso (AD), conforme Indursky (2003), o ato de ler é um processo discursivo, no qual o leitor é

interpelado pela sua historicidade e ideologia, inscrito em uma formação discursiva<sup>3</sup> determinada. Nessa perspectiva, o leitor não apenas decodifica e sim busca sentidos no texto, interagindo com os discursos presentes nele. Os sentidos atribuídos à leitura serão sempre determinados ideologicamente, e é pela ideologia que se relacionam pensamento, linguagem e mundo.

De acordo com Orlandi (2007), as palavras de um discurso são passíveis de diversos sentidos, pois não sabemos como foram constituídas, e o sujeito não tem controle da maneira como a língua e história o afetam. Segundo a autora, devemos ter em mente que o sentido de um texto sempre pode ser outro e que o sujeito também pode ser outro. Esses vão depender de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história e como trabalham e são trabalhados pela paráfrase<sup>4</sup> e polissemia<sup>5</sup>.

Portanto, a construção de sentido atribuída a um texto pelo leitor é dependente das condições de produção do discurso, ou seja, da relação entre ideologia e história. A leitura (como discurso) é sujeita à instabilidade, à historicidade. Por isso, um texto não é uma unidade fechada, um mesmo texto lido em épocas diferentes irá produzir sentidos diferentes.

Num contexto escolar, a leitura de um texto, a partir da perspectiva discursiva, deve ir além da decifração de códigos, interpretação de parágrafos isolados no texto. A escola deve ajudar a formar leitores críticos, capazes de desenvolverem a competência discursiva, de forma, a inferir os seus conhecimentos, historicidade, produzindo sentidos ao texto e assim compreender de modo mais amplo e menos ingênuo a sua realidade.

Segundo Orlandi (2007), se quisermos trabalhar a capacidade de compreensão dos alunos, através do ensino da leitura, é necessário explorar, a convivência com música, pintura, fotografia, cinema, entre outras linguagens, que se articulam e permitem a inserção do aluno no universo simbólico, para estimular seu processo de aprendiz, e, para que não tenhamos alunos meros decifradores de códigos, ao saírem da escola.

No item a seguir, discutiremos os aspectos para formação de um leitor crítico, capaz de se posicionar reflexivamente diante de um texto.

## **2 Formação de leitores**

---

<sup>3</sup> Formação discursiva (FD) se define a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica, determinando o que pode e deve ser dito.

<sup>4</sup> Paráfrase é a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas.

<sup>5</sup> Polissemia é a possibilidade de atribuição de múltiplos sentidos.

As competências para formar um leitor crítico, segundo Silva (2009), não aparecem automaticamente, precisam ser ensinadas, desde as séries iniciais, o sujeito-leitor vai se construindo aos poucos, a partir do contato com mundo, com outros textos, criando a memória discursiva<sup>6</sup> e a partir desta, constituindo sentidos.

A análise do discurso trata da exterioridade discursiva, que segundo Orlandi (2007), é a memória do dizer, um texto não pode ser visto como uma unidade fechada, o leitor dará sentido ao texto lido, a partir da relação com outros textos já lidos. E ainda, A.D trabalha com o efeito leitor, um lugar vazio presente no texto, que deve ser preenchido pelo leitor, ou seja, é o leitor quem dá sentido a um texto, não importando a intenção do próprio texto ou de seu autor.

O leitor proficiente, segundo Kleimann (1998), para compreender um texto, considera o conhecimento prévio sobre o assunto, autor e gênero. Por isso, segundo a referida autora, “[...] é importante um programa de leitura que permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado [...]” (KLEIMANN, 1998, p. 51). Desta forma, o leitor pode construir sua memória discursiva e a partir daí preencher as lacunas presentes num texto.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2007)

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2007, p. 41).

Assim, entendemos que a formação de leitor requer esforços e não é conquistada tão facilmente. A competência do leitor se constitui a partir da prática constante de leitura de textos e do contato com diversos textos que circulam socialmente.

Silva (2009) critica que há um problema com os textos oferecidos pelas escolas, que não são questionados, nem criticados, resultando em leitores meros reprodutores de texto. O autor enfatiza que a escola deve proporcionar leituras críticas, pois é através dela que o sujeito combate o conformismo e qualquer tipo de escravização às ideias referidas no texto.

Desta forma, pressupõe apresentar ao aluno uma prática escolar de leitura, que o oportunize a criar e recriar a partir do que foi dito e não apenas uma leitura da superficialidade do texto.

---

<sup>6</sup> Memória discursiva diz respeito à recorrência de dizeres que emergem a partir de uma contingência histórica específica, sendo atualizada ou esquecida de acordo com o processo discursivo, é algo que fala sempre, antes, em outro lugar.

No tópico a seguir, discutiremos sobre os gêneros literários e a sua contribuição para formação de leitores.

### 3 Os gêneros literários

De acordo com Angélica Soares (2002), gênero (do latim *genus-eris*) significa nascimento, origem, classe. As obras literárias são filiadas a uma classe, ou mesmo modalidade literária e o seu surgimento remonta da Antiguidade greco-romana.

Foi Platão (cerca de 428 a.C. - cerca de 347 a.C.) no livro III da *Republica* (394 a. C) quem fez a primeira referência aos gêneros literários, em comédia e tragédia, através de um conceito de imitação. Aristóteles contra essa classificação apresentou uma nova *mimesis* artística<sup>7</sup> buscando detectar diferentes gêneros de poesia. (Soares 2002, p. 9).

Soares (2002) explica que Aristóteles em sua diferenciação de gêneros se preocupou com o conteúdo, considerando o meio em que se realiza a *mimesis*. Seu objeto era o homem, apresentado de formas diferentes na tragédia e na comédia e o modo da *mimesis*, distinguindo o narrativo, presente no poema épico e o dramático, na tragédia e comédia.

No período renascentista, a classificação aristotélica foi criticada e os gêneros passaram a se constituírem a partir de normas e preceitos impostos. Nesse momento se acrescentou um terceiro gênero: a lírica, para incluir poemas compostos apenas por reflexões do próprio poeta. (Soares, 2002, p.12)

Quanto à historicidade dos gêneros literários ocorreram diversas divergências e propostas à teoria. Ainda de acordo com Soares (2002), transpondo para o século XX, temos as contribuições de Bakhtin, que considerou as expectativas do receptor e a maneira como a obra literária captava a realidade. Desta forma, tornou-se possível “filtrar” o literário e o não-literário e considerar o social e o cultural quanto à obra literária. Além desta, outras contribuições à teoria deste gênero, nos trouxeram ao que conhecemos e estudamos hoje, sobre os gêneros literários.

É importante considerarmos que gêneros são passíveis de transformações, por isso, quando lemos uma obra não podemos nos basear em características fixas. Uma obra pode ser compreendida de diferentes formas por diferentes receptores, e nessa mesma obra, podemos encontrar características de outros gêneros, como o lírico, o narrativo e o dramático.

---

<sup>7</sup> *Mimesis* artística corresponde à imitação, representação, referindo a ideia de fazer ou criar algo que se assemelhe a outra coisa.

Conhecer um pouco da trajetória dos gêneros literários contribui para prosseguirmos e compreendermos o quão é importante que estejam presentes nos livros didáticos nas salas de aula. Estudar os gêneros literários significa ler diferentes textos, de diferentes autores, buscando relacionar a obra ao contexto histórico, econômico e social. Candido (1995) trata em *Direito à literatura* que “[...] a literatura é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. O homem necessita dela, necessita entrar em algum momento em contato com alguma espécie de fabulação [...]” (CANDIDO, 1995, p.242). Todas as sociedades, segundo Candido (1995) criam suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas, a partir de suas crenças, sentimentos e normas. A literatura nesse sentido, é um instrumento de instrução para os sujeitos, é capaz de educar e influenciar na formação de personalidade.

A importância da literatura e a formação de um leitor crítico também é discutida por outros autores. Os próprios PCNs (2007), sugerem que o texto literário deve ser aliado às demais práticas cotidianas da sala de aula, pois se trata de uma forma de conhecimento específico, já que, em seu estudo, devem ser mostradas suas propriedades, bem como debatidas e analisadas quando se trata de ler as diferentes manifestações de obras literárias. A literatura, ainda, segundo os documentos oficiais, não deve ser vista como a cópia do real, nem como puro exercício de linguagem, ou como algo distante da realidade, o texto literário deve ser compreendido como um texto construído/constituído em práticas sócio-históricas e culturais da sociedade.

De acordo com Back (1997), o ensino da literatura no ensino médio deve possibilitar aos alunos as competências argumentativa, reflexiva e interpretativa. No entanto, a literatura não é um mero objeto utilizável para atender deficiências de outras áreas, como a da gramática, por exemplo. Nesse mesmo sentido, Colomer e Camps (2002) nos dizem que os trabalhos com os textos literários são ambíguos, por um lado se insiste para que os alunos adquiram “prazer” na atividade de leitura e de outro a converte em ponto de partida para exercícios e trabalhos escolares.

No ensino médio, segundo, Cosson (2006), o ensino de literatura limita-se ao estudo da literatura brasileira, basicamente dados de sua história. A diversidade de textos que a literatura brasileira oferece, que poderiam ser lidos de fato, são utilizados apenas como pretexto para os professores introduzirem outros assuntos ou atividades com partes fragmentadas do texto.

Desta forma, o papel que cumpre a literatura e que pregam diversos autores é ignorado, e o momento de fruição por parte do aluno/leitor que a leitura possibilitaria é abandonado. Essas práticas revelam pouca influência das propostas dos documentos oficiais,

não incentivando os alunos ao “prazer” pela leitura, não cumprindo o que comenta Cosson (2006), de que a literatura desempenha um importante papel no desenvolvimento do ser humano, melhorando as relações sociais, educando sentimentos e proporcionando a compreensão do andamento da sociedade. Nesse contexto, a especificidade da literatura, bem como gêneros literários, é utilizada em segundo plano.

Por isso, nosso objetivo é analisar a utilização da literatura, bem como os gêneros literários, no livro didático proposto, mas é importante discutir, também sobre a disciplina de Língua Portuguesa.

#### **4 A disciplina de Língua Portuguesa**

A Língua Portuguesa, de acordo com Soares (1996), só foi considerada disciplina com o fim do Império, a partir do século XIX. Antes disso, no Brasil Colônia, havia uma chamada *língua geral*, a condensação de várias línguas oriundas do tupi, utilizada para a comunicação e evangelização. Com a reforma proposta por Marquês de Pombal, tornou-se obrigatório o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, introduzindo o ensino da gramática portuguesa e gramática do latim. Com o surgimento de diversas gramáticas e o desprestígio do latim, a gramática portuguesa ganhou, aos poucos, autonomia.

O ensino no século XIX, segundo Gregolin (2007), pode ser dividido em dois grandes períodos, o primeiro dominado pela gramática normativa e o segundo, a partir da década de 60, do século XX, dominado pelas teorias linguísticas. Nesse primeiro momento, o foco era a homogeneidade entre Brasil e Portugal, buscava-se a nacionalidade da língua, o ensino era voltado para o estudo de textos consagrados, a retórica e a poética, destinado a alunos de classes privilegiadas, focando no escrever bem.

A gramática, como o centro do ensino, só começou a ser questionada, no final do século XX. A língua culta não era mais a de Portugal, era preciso definir o que era certo e errado a partir do modelo culto. A diversidade linguística passou a ganhar mais ênfase, por diversos autores, a partir dos anos 1920, com o movimento literário modernista.

A trajetória do ensino de LP tem uma reviravolta nos anos 1960, com a suposta democratização do ensino, produzida pelas políticas de Estado. Nesse momento, o foco estava na heterogeneidade, mais escolas e diversidade de alunos dentro das salas de aula, e não apenas os de classes privilegiadas.

A partir dos anos 80, explica Soares (1996), que a disciplina de Língua Portuguesa sofreu mudanças devido a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71),



passando a ser chamada de *Comunicação e expressão*. Não se tratava mais de estudo da língua e sim o seu uso para a comunicação. Nos livros didáticos, a gramática se tornou minimizada e apareceram atividades que desenvolviam a linguagem oral. Somente depois de protestos da área educacional que o Conselho Federal de Educação elimina essa denominação e recupera a denominação *português*. (Soares, 1996, p. 170)

Esses dois momentos do ensino no Brasil, para Gregolin (2007) são marcados por uma crise teórica, primeiro o impasse entre considerar somente a gramática ou somente a linguística, até ficar evidente que os dois eram indissociáveis. A partir disso, vinculou-se língua, sociedade e história, exigiu-se o trabalho oral e o escrito, não separando mais a leitura, a gramática e a produção de textos.

Segundo Gregolin (2007) no final dos anos 1990 surgiu a necessidade de se adotar uma perspectiva discursiva para tratar da heterogeneidade textual. Aliou-se texto e discurso no ensino da língua, já que o mesmo era produzido por interlocutores inseridos histórica e ideologicamente na sociedade. Essa ideia de diversidade norteou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O ensino de Língua Portuguesa está intimamente relacionado ao uso do livro didático, segundo Lajolo e Zilberman (2009), ele contribui de forma ostensiva na formação de leitores. Por isso, é importante conhecermos o que nos dizem os documentos oficiais sobre como a literatura deve ser abordada na aula de Língua Portuguesa.

## **5 Orientações oficiais**

Segundo Lajolo e Zilberman (2009), o livro didático é uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, atualmente é distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), decreto consolidado em 1985. Apesar das transformações da sociedade, avanços tecnológicos, ele ainda representa uma função importante para os estudantes, sendo mediador na construção do conhecimento.

Depois de várias mudanças na sua distribuição, a escolha dos livros, hoje, é feita pelos professores das escolas públicas de todo o país. Por meio do Guia do Livro Didático, os professores podem escolher os livros para serem trabalhados pelo período de três anos.

Por sua presença marcante no ensino da Língua Portuguesa, o LD deve colocar em prática os fundamentos teóricos assumidos pelos documentos oficiais; Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000); Orientações

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM – (BRASIL, 2006) que regem o ensino da Língua Portuguesa no ensino médio.

As Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006) orientam que o ensino da Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve promover a convivência de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos atualizados, e em diferentes suportes e sistemas de linguagem.

A coletânea de textos trabalhados deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país. E ainda;

Nesse cenário, aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006 p.33).

Segundo o documento, a literatura, como arte, pode educar, fazer transcender, atingir um conhecimento tão importante quanto o científico, por meio da fruição estética. Além disso, pontuam que o estudo do texto não deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características, não deve servir apenas para memorizar regras gramaticais ou das características de movimentos literários.

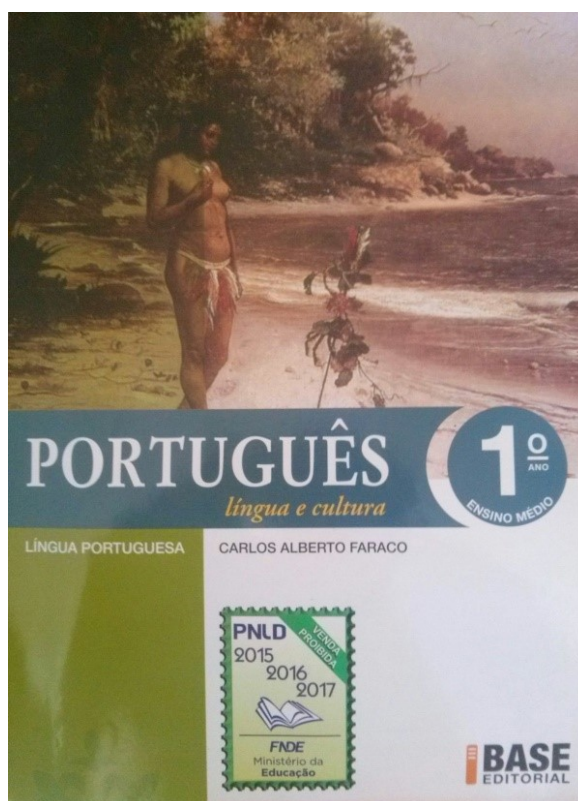
Trata-se uma experiência literária, entendida como o contato efetivo com o texto, não de partes, nem de sua estrutura, somente desta forma, de acordo com o documento, será possível a sensação de estranhamento que a linguagem literária consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com a própria visão de mundo para a fruição estética, ampliando horizontes, questionamentos, sensibilidade, reflexão, etc.

Corroboram os PCNEM quando tratam de que a Língua Portuguesa como representação simbólica de experiências humanas manifestadas nas formas de pensar e agir, na vida social, deve confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes manifestações da linguagem verbal, e pontuam “[...] Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial [...]” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO, 2000, p. 24).

A partir desse conhecimento dos documentos orientadores partimos para análise das atividades propostas com os gêneros literários, no livro didático, buscando perceber se as atividades propõem o que os documentos oficiais pontuam quanto ao ensino da Língua Portuguesa, bem como o ensino de literatura.

## 6 A análise do *corpus*

Para nossa análise, selecionamos a obra: *Português: Língua e cultura*, de autoria de Carlos Alberto Faraco, livro dirigido ao 1º ano do Ensino Médio, adotado em escolas estaduais do município de Chapecó-SC, para os anos 2015, 2016 e 2017. O autor é professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio e na Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutor em linguística pela Universidade de Salford (Grã- Bretanha).



Capa do livro: *Português: Língua e Cultura*. (2015-7)

A obra é dividida em 15 capítulos e três apêndices ao final, dentre esses capítulos, estão os que farão parte de nossa análise, pois tratam de gêneros literários:

- Capítulo (1) Gênero: Crônica,
- Capítulo (2) Gênero: Crônica,
- Capítulo (3) Gênero: Conto,
- Capítulo (4) Gênero: Conto.

Os capítulos apresentam uma estrutura similar, a abertura do capítulo se dá com um texto do gênero proposto, seguido de atividades de estudos do texto, prática de escrita e atividades gramaticais, apenas no capítulo (1) apresenta-se uma atividade de leitura lúdica.

## 6. 2 Para que se lê o que se lê

Para iniciar nosso trabalho, elencamos os textos (Quadro 1), das questões que serão analisadas. Posteriormente, partiremos para a análise das seções “Estudo do texto” presentes nos capítulos do livro didático.

<b>Textos em foco</b>
“Professor de inglês” – Cecília Meireles – (cap. 1, p. 14)
“No aeroporto” – Carlos Drummond de Andrade – (cap. 1, p.16)
“O carnaval e o menino”- Carlos Heitor Cony - (cap. 2, p. 29)
“Restos do carnaval” – Clarice Lispector – (cap. 2, p. 30).
“A Carteira”- Machado de Assis - (cap. 3, p. 49).
“Papai Noel às avessas” - Carlos Drummond de Andrade – (cap. 4, pg,65).

**Quadro 1-** Textos em foco.

Os textos apresentados no livro didático são pertencentes aos gêneros literários, conto e crônica. O primeiro caracteriza-se por ser uma narrativa breve, oral ou escrita, sua finalidade é provocar no leitor uma única resposta emocional, caracteriza-se pela concisão e densidade. O segundo explora qualquer assunto, principalmente os temas do cotidiano, caracterizando-se pelo tom humorístico ou crítico. É um gênero literário produzido para ser veiculado na imprensa, feito com o intuito de agradar ao leitor, do jornal e ou da revista. Nesse sentido, os livros didáticos cumprem uma importante função, propiciar ao aluno/leitor o contato com o conto e a crônica, o que pode ser para muitos a única forma de interação com esses gêneros.

Na obra de Faraco, inicialmente, é proposta, a leitura do texto, seguida das questões, em quadros intitulados “Estudo do texto”, nas quais encontramos três regularidades; sobre a estrutura do texto, sobre informações presentes no texto e as que permitem a opinião por parte leitor, assim estruturamos os seguintes quadros com algumas das atividades presentes nessa seção.

Ao iniciar nossa análise das atividades, observamos imediatamente a desproporção entre atividades que solicitavam que o aluno manifestasse sua opinião, no máximo duas, e as que tinham como objetivo a busca de informações e elementos estruturais do texto. Com

relação à primeira, nenhuma delas contemplava a construção de sentidos, ou mesmo o posicionamento do leitor diante da leitura do conto ou a crônica.

A seguir, o Quadro (2) que apresenta atividades de enfoque estrutural do texto:

<b>Enfoque estrutural</b>
1. (...) Que <u>elementos</u> ela vai aproveitando em cada caso para nos fazer sorrir? ( <b>“Professores de inglês”, capítulo 1, p. 15</b> )
2. Identifique o <u>autor</u> do conto e, em seguida, as características do <u>narrador</u> . ( <b>“A carteira”- capítulo 3, p.51</b> )
3. Qual o incidente que move o <u>enredo</u> do conto? Por quê? ( <b>“A carteira”- capítulo 3, p. 51</b> )
4. Em que <u>espaços</u> se dão os eventos do conto?(Note que o espaço psicológico é ingrediente importante neste conto. É nele que se dá o embate de Honório consigo mesmo para saber o que faria com seu achado.) ( <b>“A carteira”- capítulo 3, p. 51</b> )
5. Quanto ao <u>tempo</u> , observe que o conto começa num “hoje” (“... Honório tem de pagar amanhã uma dívida...”), volta um pouco para o passado e retorna para o presente (os eventos que vão do encontro da carteira até o desfecho). Por que o <u>narrador</u> teve de voltar ao passado? ( <b>“A carteira”- capítulo 3, p. 51</b> )

**Quadro 2-** Questões de enfoque estrutural.

Toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos; os acontecimentos vividos, pelas personagens, em tempos e espaços determinados, o narrador, elemento fundamental, formando o enredo da narrativa. Nesse sentido, os termos sublinhados no quadro (2) elementos, autor, narrador, enredo, espaço, tempo, direcionam o olhar do aluno/leitor para a estrutura do texto. Na questão (1) o leitor precisa voltar ao texto para identificar que elementos a autora utilizou para produção de sorrisos, por parte dos leitores. Na questão (2), o leitor deve apenas identificar o autor do texto e o narrador. Em (3), este precisará dizer o que move o enredo, e em (4), informar em que espaços ocorrem os eventos. A última atividade selecionada (5) está relacionada ao tempo da narrativa. Todas as questões analisadas conferem com a estrutura do texto, o aluno/leitor para respondê-las, precisa voltar ao texto e identificá-las. Nesse caso, a competência aprimorada por parte do aluno/leitor são os conhecimentos estruturais de um texto.

O quadro abaixo se refere às questões de enfoque informacional:

<b>Enfoque informacional</b>
1. <u>O que fez a autora</u> querer estudar inglês? ( <b>“Professores de inglês”, capítulo 1, p.15</b> )
2. <u>Em que momento do texto</u> você percebeu que o amigo de que o autor fala é uma criança bem pequena? ( <b>“No aeroporto”- capítulo 1,p.17</b> )

3. <u>Qual a característica do amigo de Pedro</u> que mais chama atenção do cronista? (“ <b>No aeroporto</b> ”- <b>capítulo 1,p. 17</b> )
4. Também há nesta crônica pontos em que <u>o autor diz coisas</u> com certo humor. <u>Identifique alguns deles.</u> (“ <b>No aeroporto</b> ”- <b>capítulo 1, p. 17</b> )
5. Observe, primeiro, que o narrador, embora quase imperceptível, se deixa ver ao inserir comentários em seu relato. <u>Localize estes comentários.</u> (“ <b>Papai Noel às avessas</b> ”- <b>capítulo 4, p. 66</b> )

**Quadro 3-** Questões de enfoque informacional

Geraldi (2003) propõe quatro formas de ir ao texto, dentre elas: a leitura como busca de informações, como exemplo, as do quadro (3). Nesse tipo de atividade o leitor também precisa voltar ao texto e recuperar informações. As questões presentes nesse quadro, assim como as demais presentes no livro analisado, não abrem espaço para o leitor se pronunciar, elas apenas visam a que ele retome o texto e capture informações.

A questão (1), por exemplo, pede para o leitor informar algo feito pela autora do texto. Em (2), identificar determinado momento do texto, em (3), caracterizar uma personagem a partir da visão do cronista. Em (4), identificar pontos ditos pelo autor, e em (5), voltar ao texto para localizar comentários feitos pelo narrador.

Esse tipo de leitura não responde o *para quê* extrair informações, não deixa claro ao aluno, qual o intuito de voltar ao texto e extrair tais informações. É importante para os alunos, saberem *para quê* estão fazendo determinado exercício, para que a atividade não se torne uma simulação de leitura. Geraldi (2003) nos diz que é muito frequente os alunos lerem primeiro as questões que seguem o texto para encontrarem alguma razão para o esforço que farão “[...] Mais frequentemente ainda, como tais perguntas podem não exigir qualquer esforço, de posse delas, o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que o livro didático e o professor podem vir a fazer [...]” (GERALDI, 2003, p. 170).

Silva (2005, p. 65) afirma que, em boa parte dos livros didáticos, as atividades de compreensão e interpretação são distorcidas pelos chamados “exercícios de leitura” e “estudos do texto”. Interpretar passa a significar o conjunto de respostas do leitor a um questionário, e compreensão, reprodução exata de um significado pré-fixado no texto.

Desta maneira, respondendo às questões é o mesmo que compreender e interpretar o texto, mas, em nenhum momento, o aluno é instigado a refletir, a relacionar ao contexto atual, a criticar, impor a sua visão diante da obra ou texto lido. Como cita Silva (2005), um trecho de Moacir Gadotti: “[...] Compreender um texto não é captar a intenção do autor, nem

tampouco restaurar o sentido que o autor lhe outorgou. O sentido de um texto é a possibilidade que ele oferece ao leitor de superar-se [...]” (SILVA, 2005, p.66).

Os alunos não precisam compreender a intenção do autor, precisam buscar seus próprios sentidos no texto. No entanto não devemos excluir esse tipo de questão, extrair informações, aprender sobre a estrutura de um texto, são aprendizados importantes para o aluno/leitor. Para Geraldi (2003) “[...] não se buscam informações para nada [...]” “[...] sempre queremos saber mais sobre alguma coisa para, compreendendo-a de diferentes modos, destas novas compreensões fazer uso [...]” (GERALDI, 2003, pgs. 171,172).

Entender a estrutura de um texto é essencial para escrever e fazer uma boa interpretação. O aluno precisa aprender sobre isso, saber reconhecer as partes de um texto, saber interpretar questões, saber buscar essas informações no texto. Mas quando tratamos do gênero literário, podemos ir além, como trataM Zilberman e Silva (1990)

A literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas. (ZILBERMAN E SILVA, 1990, p. 43).

A literatura nas escolas, de acordo com Zilberman e Silva (1990), está relacionada à educação, possibilita ao aluno/leitor educar-se ao ter contato com textos literários, através da fruição e experiência com estes. Porém, o autor diz que o problema está quando literatura é relacionada à pedagogia, pois, desse modo, os textos são didatizados, e sua leitura é feita por determinados princípios pedagógicos, destruindo o potencial educativo que permite um texto literário. Na obra analisada, há poucas questões que permitem o posicionamento do aluno/leitor diante do texto lido, que serão apresentadas a seguir, no Quadro (4).

<b>Opinião do leitor</b>
1. (...) <u>O que há de irônico e de triste</u> em toda esta “História que a vida conta”. ( <b>“Professores de inglês”, capítulo 1, p.15</b> )
2. Observe, por fim, as diferentes formas que o autor usou para fazer referência à cor dos olhos do neto. Observe também que ele começa falando dos olhos e termina por referir-se ao olhar. <u>Que efeitos de sentido</u> tem esse deslocamento na descrição que o autor faz do neto? ( <b>“No aeroporto”- capítulo 1,p. 17</b> )
3. A crônica de Carlos Heitor Cony está atravessada de sentimentos contraditórios. Por exemplo, o medo que o menino tinha dos mascarados e a vontade de ser um deles. Que outros desses sentimentos <u> você identifica no texto?</u> ( <b>“O carnaval e o menino”- capítulo 2, p. 30</b> )
4. A afirmação “eu fora desencantada”(décimo parágrafo) resume o sentimento da autora diante do modo como tudo acabou acontecendo naquele carnaval diferente. <u>Como podemos interpretar a afirmação?</u> ( <b>“Restos do carnaval”- capítulo 2, p. 32</b> )

5. Por último, que sentido podemos atribuir aos seguintes versos?  
 “coisas que continuavam coisas no mistério do Natal.”  
 “Na horta, o luar de Natal abençoava os legumes.” (**Papai Noel às avessas- capítulo 4, p.66**)

**Quadro 4-** Opinião do leitor

As questões deste tipo aparecem pouquíssimas vezes nas seções “Estudo do texto”. Percebe-se, também, que essas questões se apresentam por último no quadro, como se a opinião do aluno/leitor não fosse tão relevante. Desta forma, evidencia que o leitor, primeiro precisa conhecer a estrutura e extrair todas as informações do texto, para depois, de forma breve, opinar sobre ele.

Ao analisarmos as questões do quadro (4), percebemos questões nada complexas, que não irão possibilitar um deslocamento de sentidos por parte do leitor. Primeiramente se pensarmos em sentidos, voltamos às contribuições da análise discursiva, que faz uma relação entre o sentido construído e as posições ideológicas do sujeito/leitor. A partir de outros textos lidos, a partir de sua história e ideologia irá atribuir sentido àquilo que lê. Os sentidos serão atribuídos de forma diferente para cada leitor do texto, já que os sentidos, segundo Orlandi (2012), não são propriedades privadas, nem do autor, nem do leitor. Ainda “[...] os sentidos são, pois, parte de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro [...]” (ORLANDI, 2012, p.137). O leitor não deve se prender ao texto, e nem ao que o autor quis transmitir, é livre para atribuir sentidos, mas esses sentidos serão determinados pelos seus conhecimentos, por outros textos já lidos pela história.

Para que isso ocorra, é necessário que o aluno/leitor possa construir uma relação com o texto, possa fazer suas considerações, reflexões sobre o que leu, e ouvir a opinião de outros leitores do mesmo texto. O aluno não pode pensar que precisa ler determinado texto porque precisará responder a uma lista de questões. Precisa entender que a leitura de um texto é mais que isso, é o momento para relacionar ao seu contexto, relacionar a outros textos lidos, relacionar opiniões diante daquele texto, ou mesmo imaginar realidades diferentes.

Nas questões do quadro (4), em (1), há uma pequena abertura, para o leitor opinar sobre o que há de irônico e triste no texto. Em (2), o leitor poderá comentar sobre os efeitos de sentido causados por determinada ação da história. Na questão (3), podemos quase considerá-la uma busca de informação, mas é o leitor quem é indagado a falar sobre outros sentimentos presentes no texto.



Nas questões (4) e (5), percebemos uma abertura, talvez maior, com o uso do *podemos*, dando um sentido de variadas respostas, ou mesmo uma resposta elaborada na coletividade.

Compreendemos que as questões propostas nas seções, permitem uma abertura mínima, quanto à atribuição de sentidos, de um envolvimento do leitor para com o texto. Não irão contribuir na formação de um leitor literário, não possibilitam um momento de fruição, de imaginação ou mesmo crítica.

### 6.3 Silenciando o leitor

Geraldi (2003) comenta que as escolas visam a preparar o aluno para o sistema capitalista, excluindo a leitura com fruição, lê-se um gênero, apenas para se fazer uma prova. A leitura como fruição, a quarta forma de ir ao texto proposta pelo autor, é muitas vezes deixada de lado pelos professores, pois não é considerada uma atividade produtiva.

No quadro (4) as questões dão uma pequena e tímida abertura para o aluno/leitor expor suas ideias referentes à leitura do texto. Considerando que ele leu o texto, extraiu informações selecionadas, conheceu os elementos estruturais desse texto, agora, então, ele poderá se posicionar em relação ao texto. Segundo Orlandi (2012), não podemos ver um texto literário como algo que deva ser apenas decodificado, pois todos os textos produzem efeitos de sentidos, irão se relacionar com outros textos já lidos, em outros momentos da história, por isso devem ser discutidos, considerando a opinião do aluno/leitor.

Porém, observamos que a interação proposta pelo livro didático, entre o aluno e o texto literário, não o leva a despertar interesse pela leitura. As atividades propostas apenas permitem ao aluno extrair informações superficiais do texto. Não contribui de forma relevante para construção da criticidade por parte do aluno. O trabalho com a crítica, a reflexão, o momento de fruição por parte do aluno é escurecido por atividades de enfoque estrutural e informacional.

Nos quadros (2) e (3), as atividades propostas pelo autor, muito pouco para o leitor vivenciar um momento de fruição diante do texto. Ressaltamos que essas formas de ir ao texto também são importantes, os alunos precisam, sim, compreender como um texto é estruturado, como extrair informações, porém, ler Clarice Lispector, Machado de Assis, é muito mais que isso. A leitura do texto literário, segundo Zilberman e Silva (1990), é uma atividade que permite ao indivíduo se colocar no lugar do outro, sem esquecer suas dimensões, muito menos sua história, expandindo seus conhecimentos, através da imaginação.

E ainda pontuam; “[...] trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo que as de ordem existencial [...]” (ZILBERMAN E SILVA, 1990, p.19).

Nesse tipo de atividade, o leitor é silenciado, não é oportunizado seu posicionamento diante do texto lido e nem uma aproximação a ele. O conhecimento da literatura tem apenas função informativa, o que conta é o conhecimento das informações. Aprender literatura é muito mais que isso, é enriquecer as experiências mais comuns dos alunos, tendo um papel formador e não apenas informativo.

Dessa forma, as atividades propostas cumprem muito pouco com o que propõem os documentos oficiais, uma vez que não caracterizam por situações significativas de interação entre aluno e texto. Silva (2005) comenta que “[...] as incursões do leitor com obras literárias produzem o alargamento do campo do possível e, conseqüentemente, a consciência de outras possibilidades de ser e existir [...]” (SILVA, 2005, p.91).

Como comenta Silva (2005), a maioria dos livros, com algumas exceções, apresentam atividades reducionistas, “[...] do tipo “extrair a ideia central do texto, [...] elaborar fichas de leitura, [...] etc [...]” (SILVA, 2005, p.92). De acordo com o já referido autor, essas atividades ficam como que “apagadas” no quadro geral das atividades de ensino. São irrelevantes para a formação do leitor, que pode vir a se tornar um, a partir de outras atividades, ou pelo acaso. Porém, infelizmente, não com as atividades presentes no livro didático.

## **7 Considerações finais**

Neste trabalho, buscamos analisar como o gênero literário é abordado no livro didático de Língua Portuguesa, utilizado pelas escolas da rede pública estadual de Chapecó-SC. Nas análises realizadas, identificamos três tipos de regularidades referentes às questões, ou seja, questões de enfoque estrutural, questões de enfoque informacional e questões de opinião do leitor. Na obra analisada, percebemos uma maior incidência de atividades de enfoque informacional e estrutural, pouquíssimas questões de opinião do leitor. Outro ponto observado foi a organização do quadro de questões, sendo as opinativas apresentadas por último, nos parecendo um desmerecimento à opinião do leitor.

As atividades que permitiam a opinião do leitor, não apresentavam complexidade, e não proporcionavam a produção de sentidos, não conferindo com as propostas oficiais, do contato com texto, da formação de leitores críticos. Podemos concluir que as questões das

seções “Estudo do texto” foram utilizadas como pretexto para trabalhar a estrutura e a busca de informações no texto, desconsiderando o principal papel da literatura, de interação, de fruição, de produção de múltiplos sentidos.

É importante ao aluno, também, aprender sobre a estrutura de um texto, saber extrair informações dele, não desmerecemos este aprendizado que proporcionam as atividades do livro didático, porém há uma carência quanto à contribuição dessas atividades para a formação do leitor, do despertar o prazer pela leitura, de ler um texto criticamente, de relacioná-lo à sua realidade, de imaginar outras realidades.

Nesse sentido, acreditamos que nossa pesquisa contribuiu para entender como o gênero literário está sendo trabalhado nos livros didáticos, de Língua Portuguesa, de nossas escolas. O estudo dos gêneros literários ainda está muito relacionado à superficialidade textual, preocupa-se mais com a forma do texto. E, assim, nossos alunos continuam apenas decodificando textos. Terminam o ensino básico tendo visto diversos textos literários, e ao mesmo tempo nenhum, pois ficaram em sua superficialidade.

Por isso, devemos pensar em estratégias que permitam o trabalho efetivo com os gêneros literários, que possibilitem a formação de alunos/cidadãos críticos, que possam ler um texto e se posicionar diante dele. O professor de Língua Portuguesa, juntamente com o livro didático, mediador do processo educativo, deve compreender o livro didático não como uma verdade absoluta, nossos alunos são seres pensantes que precisam ser estimulados, e como diria Candido (1995), necessitam da literatura, assim como necessitam de comida.

## Referências

- BACK, Eurico. *O Fracasso do ensino do português*. 3°. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987
- BRASIL. Ministério da educação. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (5ª à 8ª séries)*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002

- CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4ª ed. Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua: Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In. FARACO, Carlos Alberto. *A relevância social da linguística: Linguagem, teoria e ensino/ [et al]; organização Djane Antonucci Correia- São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa- PR UEPG, 2007.*
- INDURSKY, F. *A Prática Discursiva da Leitura*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A Leitura e os Leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. Ed. Ática. 1996.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2012.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO; Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia na leitura*. 3ª ed. Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e Leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2009.
- SOARES, Angélica. *Gêneros Literários*. 6.ed. São Paulo, SP: Ática, 2002 85 p. (Princípios ; v. 166). ISBN 850803362.
- SOARES, Magda. *Português na escola: história de uma disciplina curricular. Material de divulgação da obra Português através de textos*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

**ABSTRACT:** This paper analyses proposed assignments with the literary genre in a Portuguese Language textbook. It evaluates whether the assignments, according to the official documents, contribute to produce multiple senses by the student/reader, and whether they enable him to reflect and to critically argue his context. The paper development started by reading the theoretical framework, besides a contextualization about the Portuguese Language teaching in Brazil, the contents in the official documents, and the discussion about the literary genre and the readers training, starting by the perspective of the Discourse Analysis. The selected and analyzed assignments were classified in three kinds of regularities: structural approach; informational approach and reader opinion. Our analysis object was the literary work *Português: Língua e Cultura* (Portuguese: Language and Culture), by Carlos Alberto Faraco, adopted at the state schools of the Chapecó city, Santa Catarina, for the 2015-7 triennium. The results pointed out that the book has a larger number of assignments aiming the students to extract information and structural elements in the text, allowing little room to the student/reader for producing sense, or even for reflecting and opining about the read text.

**Key-words:** Literary Genre. Textbook. Readers.