



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA CHEMIN

**O ENSINO DE LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS: REFLEXÕES
SOBRE O ESPAÇO DO TEXTO LITERÁRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO HUMANA**

**CHAPECÓ
2019**

JULIANA CHEMIN

**O ENSINO DE LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS: REFLEXÕES
SOBRE O ESPAÇO DO TEXTO LITERÁRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO HUMANA**

Projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para defesa de banca. Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro.

CHAPECÓ
2019

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Chemin, Juliana

O ENSINO DE LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS:
REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO DO TEXTO LITERÁRIO E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA / Juliana Chemin.

-- 2019.

103 f.:il.

Orientadora: PhD Prof^a. Dra. Maria Helena Baptista
Vilares Cordeiro.

Co-orientador: Doutor Prof^o. Dr. Valdir Prigol.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em
Educação-PPGE, Chapecó, SC , 2019.

1. As funções da Literatura;. 2. Mediações da Leitura
Literária;. 3. Uso do Livro Didático;. 4. Formação
Humana.. I. Cordeiro, Prof^a. Dra. Maria Helena Baptista
Vilares, orient. II. Prigol, Prof^o. Dr. Valdir,
co-orient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul.
IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

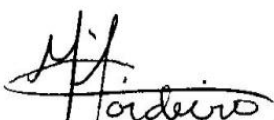
JULIANA CHEMIN

**O ENSINO DE LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS: REFLEXÕES
SOBRE O ESPAÇO DO TEXTO LITERÁRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO HUMANA**

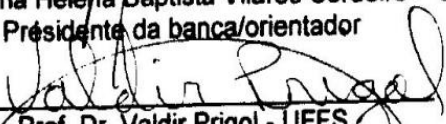
Projeto apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Como requisito para defesa de banca, defendido em banca examinadora em 27/09/2019

Aprovado em: 27/09/2011

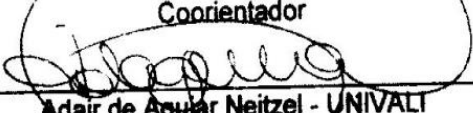
BANCA EXAMINADORA



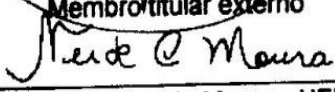
Prof. Dr. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro – UFFS
Presidente da banca/orientador



Prof. Dr. Valdir Prigol - UFFS
Coorientador



Adair de Aguiar Neitzel - UNIVALI
Membro titular externo



Neide Cardoso de Moura - UFFS
Membro titular interno

Solange Maria Alves - UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, Setembro de 2019

RESUMO

Esta pesquisa trata de uma análise realizada em livros didáticos distribuídos pelo MEC no ano de 2018. O objetivo central da pesquisa é conhecer e problematizar os modos de abordagem do texto literário e as propostas didáticas para o ensino de Literatura sugeridas pelo Livro Didático do Ensino Médio, tendo em vista, o papel da Literatura na formação humana. Nesse sentido, busca-se entender a importância do ensino do texto literário e suas contribuições para a formação humana. O projeto conta com a análise de três livros didáticos, sendo que a estratégia para a escolha do material se pautou nas resenhas de quatro edições de livros aprovadas pelo MEC – 2009, 2012, 2015 e 2018. Para alcançar o objeto da investigação, foram observadas algumas categorias como: o espaço do texto literário e uma análise cuidadosa das atividades sugeridas pelos manuais de ensino acerca da obra literária. Toda essa investigação tem como objetivo maior analisar a aproximação entre a literatura e sua contribuição para a formação humana.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Livros Didáticos. Formação Humana.

ABSTRACT

This research deals with an analysis performed in textbooks distributed by MEC in 2018. The main objective of the research is: to know and problematize the ways of approach of the literary text and the didactic proposals for the teaching of Literature suggested by the Teaching Textbook Medium in view of the role of literature in human formation. In this sense, we seek to understand the importance of teaching the literary text and its contributions to human formation. The project has the analysis of three textbooks, and the strategy for choosing the material was based on reviews of four editions of books approved by MEC - 2009, 2012, 2015 and 2018. To achieve the object of the research were observed some categories such as: the space of the literary text and a careful analysis of the activities suggested by the teaching manuals about the literary work. All this investigation aims to analyze the approximation between literature and its contribution to human formation.

Keywords: Literature. Teaching. Textbooks. Human Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	49
Figura 2	50
Figura 3	52
Figura 4	52
Figura 5	53
Figura 6	53
Figura 7	53
Figura 8	54
Figura 9	55
Figura 10	55
Figura 11	56
Figura 12	56
Figura 13	57
Figura 14	58
Figura 15	58
Figura 16	60
Figura 17	60
Figura 18	63
Figura 19	63
Figura 20	64
Figura 21	66
Figura 22	66
Figura 23	66
Figura 24	66
Figura 25	66
Figura 26	67
Figura 27	67
Figura 28	67
Figura 29	67
Figura 30	68
Figura 31	69
Figura 32	70

Figura 33.....	70
Figura 34.....	70
Figura 35.....	70
Figura 36.....	71
Figura 37.....	72
Figura 38.....	72
Figura 39.....	72
Figura 40.....	72
Figura 41.....	73
Figura 42.....	73
Figura 43.....	73
Figura 44.....	75
Figura 45.....	75
Figura 46.....	76
Figura 47.....	76
Figura 48.....	77
Figura 49.....	79
Figura 50.....	80
Figura 51.....	80
Figura 52.....	81
Figura 53.....	81
Figura 54.....	82
Figura 55.....	82
Figura 56.....	83
Figura 57.....	85
Figura 58.....	85
Figura 59.....	85
Figura 60.....	86
Figura 61.....	87
Figura 62.....	88
Figura 63.....	88
Figura 64.....	89
Figura 65.....	90
Figura 66.....	91

Figura 67	91
Figura 68	91
Figura 69	92
Figura 70	93
Figura 71	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Obras selecionadas para análise	44
Quadro 2 - O espaço do texto literário no Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação	47
Quadro 3 - Número de atividades de acordo com a intencionalidade pedagógica....	51
Quadro 4 - O espaço do texto literário no Livro Novas Palavras.....	61
Quadro 5 - Número de atividades de acordo com a intencionalidade pedagógica....	65
Quadro 6- O espaço do texto literário no Livro Didático Português Contexto Interlocução e Sentido.....	78
Quadro 7 - Número de atividades de acordo com a intencionalidade pedagógica....	84

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	AS FUNÇÕES DA LITERATURA	13
1.1	REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA.....	13
1.2	REFLEXÕES SOBRE AS FUNÇÕES DO TEXTO LITERÁRIO	17
2	MEDIAÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA: O PAPEL DO PROFESSOR E O USO DO LIVRO DIDÁTICO	25
2.1	O USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LITERATURA	25
2.2	O ENSINO DE LITERATURA E O LIVRO DIDÁTICO	27
2.3	A MEDIAÇÃO DO TEXTO E O FUTURO DA LITERATURA	32
2.4	PROFESSOR- LEITOR: UMA PROBLEMÁTICA REAL.....	37
3.	PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO DE ANÁLISE DO MATERIAL	40
3.1	QUESTÕES DE PESQUISA	42
3.2	DEFINIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA	43
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO CORPUS	45
3.4	ANÁLISE DE DADOS.....	45
4	ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	46
4.1	ANÁLISE DA COLEÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO	47
4.1.2	O espaço do texto literário no livro didático.....	47
4.1.3	Atividades propostas pelo livro didático	51
4.2	ANÁLISE DA COLEÇÃO “NOVAS PALAVRAS”	61
4.2.1	O espaço do texto literário no livro didático.....	61
4.2.2	Análise das atividades propostas pelo livro didático	64
4.3	ANÁLISE DA COLEÇÃO “PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO”	77
4.3.1	O espaço do texto literário no livro didático.....	78
4.3.2	Atividades propostas pelo livro didático	84
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS.....	99

INTRODUÇÃO

O uso do texto literário, em sala de aula, é o caminho primeiro para a consolidação de um ensino eficiente, de qualidade e que promova o desenvolvimento humano. Assim, está declarada a fundamental importância de uma metodologia que priorize o trabalho com a obra literária, haja vista que é por meio desse ensino que o sujeito aprendiz desenvolve uma percepção crítica, reflexiva e mais humanitária.

Nessa perspectiva, Zinani e Santos (2002), preconizam que quando se toma como pressuposto a importância da literatura tanto para compreender a realidade quanto para desenvolver a criticidade do pensamento - tão importante para o processo de desenvolvimento pessoal e humano e ferramenta poderosa do combate à manipulação, alienação, aspectos intrínsecos à sociedade - é que a literatura manifesta todo seu poder de formação. Nesse viés, os autores enfatizam que um profundo estudo das obras literárias faz com que o leitor saia dessa experiência com uma compreensão de mundo muito mais complexa, aprimorada, e dessa forma, muito mais sensibilizado com a realidade que o cerca, sente-se muito mais preparado para atuar como sujeito modificador do mundo em que vive.

Todavia, o que se percebe enquanto docente de literatura no ensino médio é que verdadeiros clássicos da literatura, obras que marcaram a sua época e que ascenderam no tempo, por seu valor estético inestimável, estão quase se tornando obsoletas, justamente no contexto onde deveriam reconhecer importância do texto literário, ou seja, na escola. Nesse ponto, é viável inferir que o descaso frente à literatura cresce à medida que o texto literário é afastado dos jovens leitores, fazendo parecer que a obra literária é um saber dispensável.

Nesse ínterim, compreender a importância do estudo do texto literário é imprescindível para justificar o eixo norteador dessa pesquisa, que trata da problematização do ensino de literatura no tocante ao uso do texto literário na sala de aula e o modo como esse trabalho é sugerido pelo Livro Didático do Ensino Médio.

Ademais, investigar o modo de ler literatura proposto pelo Livro Didático do Ensino Médio é uma inquietação que perpassa diferentes aspectos, a saber, o pessoal, o formativo e o profissional. Enquanto docente de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio, tanto na escola pública quanto na privada, há alguns

anos, presencio duas situações curiosas e muito evidentes. A primeira, um discurso quase unânime do corpo discente que refuta, menospreza a literatura a pretexto de ser essa uma escrita arcaica, de difícil leitura e compreensão. A segunda, relativa ao uso massivo do livro didático pelo corpo docente, um material pedagógico que supostamente deveria ser usado para orientar o trabalho do professor passa a ser, por conseguinte, manuseado como ferramenta central da prática pedagógica, sendo, portanto, um objeto que demanda uma análise cuidadosa.

Analisando historicamente o Livro Didático - antiga ferramenta de suporte pedagógico às escolas - passou a ser ofertado ao Ensino Médio, pela primeira vez, em 2004, tendo sua edição renovada a cada três anos. Dessa forma, por ser um instrumento norteador da ação do professor, faz-se imprescindível uma pesquisa científica que busque entender e justificar o espaço que o texto literário tem nesse material, e de que modo o ensino de literatura sugerido pelo Livro Didático contribui para a formação humana.

Assim sendo, o objetivo geral que norteará essa pesquisa é conhecer e problematizar os modos de abordagem do texto literário e as propostas didáticas para o ensino de Literatura, sugeridas pelo Livro Didático do Ensino Médio, tendo em vista o papel da Literatura na formação humana. Tendo esse objetivo como linha mestra condutora da pesquisa, outros objetivos específicos foram delimitados, a fim de melhor caracterizar o objeto a ser investigado e viabilizar a operacionalização da pesquisa. São eles:

- a) Identificar qual é o espaço destinado ao texto literário pelo livro didático;
- b) Caracterizar as propostas didáticas apresentadas pelo Livro Didático no tocante ao trabalho com o texto literário;
- c) Problematizar as contribuições do Livro Didático para a formação humana dos alunos.

Referente à estrutura, essa dissertação será organizada em quatro capítulos. Primeiro capítulo intitulado: As funções da literatura. O segundo capítulo intitulado: Mediações de leitura literária: o papel do professor e o uso do livro didático. O terceiro capítulo intitulado: Procedimentos da investigação de análise do material, aborda os caminhos metodológicos percorridos para desenvolver a pesquisa. Será abordado, do ponto de vista teórico, a análise de conteúdo baseado, principalmente, nos conceitos de Bardin. Também será organizada uma descrição detalhada do

método utilizado na pesquisa. O quarto capítulo intitulado: Análise dos livros didáticos apresentará a análise e discussão do objeto pesquisado.

Dessa forma, infere-se que pesquisar/ problematizar a presença do texto literário no Livro Didático é de grande relevância para se pensar a educação em nosso país. Assim, pode-se destacar que essa investigação científica procura trazer senão um resultado, mas pelo menos uma discussão ampla no sentido de contemplar tanto a teoria quanto a prática, de modo que possa auxiliar, não apenas outros pesquisadores, como também o professor a rever, fundamentar, aperfeiçoar sua didática em sala de aula.

Discutir o Ensino de Literatura, especialmente no tocante à abordagem do texto literário no Livro Didático, corrobora para o entendimento da relação obra literária e leitor, um tanto defasada na contemporaneidade. Espera-se, entretanto, que a pesquisa consiga esclarecer pressupostos fundamentais acerca do Livro Didático, já que ele tem sido um grande protagonista relativo às aulas de literatura. Desse modo, teorizar, pesquisar, trazer resultados pode ser um grande avanço, tanto para a metodologia das aulas, quanto para o processo de ensino e aprendizagem, que juntos poderão conduzir, num futuro próximo, a uma guinada na leitura e aproveitamento do texto literário.

Se isso de fato acontecer, veremos também um exponencial crescimento do espírito crítico, reflexivo, formador e transformador do sujeito que, por sua vez, poderá transformar e recriar a sociedade onde vive.

Sobretudo, a presente pesquisa almeja problematizar, levantar perguntas, explorar a inquietação de docentes do Ensino Médio, a fim de provocar discussão, troca de opiniões, análise, reflexão e confrontos, haja vista que essa é a forma mais precisa e eficaz de se produzir conhecimento.

1 AS FUNÇÕES DA LITERATURA

1.1 REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA

O ser humano, desde a antiguidade, sente a necessidade de registrar a sua história. Um grande exemplo são as pinturas rupestres, registradas nas cavernas, que ajudaram o homem a estabelecer seu marco histórico inicial. Essa pode ser considerada a primeira necessidade de registro mas, com o tempo, o homem foi se aperfeiçoando, evoluindo cognitiva-social-culturalmente.

Parece complexo, mas o conhecimento literário pode ser adquirido de uma maneira simples e completa por meio da leitura. O ato de ler é capaz de provocar, no cidadão, mudanças complexas e positivas que auxiliam na ampliação de sua visão de mundo, favorece o aprimoramento intelectual e torna o homem mais sensível e ao mesmo tempo crítico. De acordo com Villardi (1999, p.4), a leitura é uma tarefa que favorece o exercício da cidadania:

Ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania.

Acredita-se que exercer a cidadania, nesse caso, por meio da leitura, muito tem a ver com a criação de um ponto de vista crítico que auxilia na superação do senso comum e o fortalecimento de uma atuação mais crítica. Sobre esse pensamento Brito (2010), também defende que a leitura é a ferramenta capaz de formar cidadãos críticos “condição indispensável para o exercício da cidadania”, feito isso, segundo o autor, o homem terá a possibilidade, não apenas de reconhecer seus direitos, como também de lutar por eles.

Eis aqui, um importante desafio: o sujeito ter consciência de seus direitos, mas não se limitar a isso, ter a oportunidade, a sabedoria, a criticidade para lutar por eles e, assim, contribuir para que a sociedade disponha de uma vida com mais dignidade.

Todavia, o grande problema é quando o ser humano não lê, já que a leitura constitui-se em uma ferramenta capaz de promover o entendimento crítico e a capacidade de apropriação cultural, como defende Lois (2010, p.19):

Se a prática da leitura não está incorporada, o desenvolvimento da cidadania também fica comprometido. Se não se lê, não se pode aumentar o repertório crítico. Sem a crítica, o poder de julgamento fica limitado e a capacidade de intervenção e inserção cultural, também.

Depreende-se, assim, a importância que tem a leitura em nossa vida. Para além de toda a funcionalidade crítica que o ato de ler pode ter, é importante ressaltar que um texto pode ser um grande provedor de conhecimento, criticidade e fruição e ainda ser prazeroso, interativo, cativar o leitor, despertar o interesse, a curiosidade e assim contribuir para a formação de uma comunidade que desenvolva o hábito da leitura.

Nessa perspectiva, a leitura literária desponta como um estilo textual capaz de satisfazer todas essas expectativas. Além de lidar com o prazer e a fruição, termos conceituados por Barthes (2013), e que podem nascer na relação com a leitura da obra, o que contribui para a formação intelectual do sujeito leitor.

Isso não significa que uma leitura deve ser menosprezada mediante outra, todavia, só queremos destacar a importância que detém o texto literário por ser completo e, por isso, fornecer ao mesmo tempo a sapiência e o deleite ao leitor. Tratando da importância da leitura literária, Maria (2002, p. 51) reflete:

[o texto literário é] o espaço por excelência da pluralidade de vozes, do diálogo e da reflexão, o que sem dúvida assegura a ele uma posição privilegiada entre os demais, favorecendo o encontro com respostas e questionamentos que dizem respeito ao homem enquanto ser sensível, pensante, histórico e social.

Assim, o homem, por ser permeado de dúvidas, questionamentos, sensibilidade e angústias próprias da existência, certamente encontrará no texto literário, mais do que as respostas que possivelmente procura, uma ferramenta que o ajude a pensar o mundo e a entender a própria existência.

No prazer proporcionado por esse texto, o leitor tem a oportunidade de experimentar sensações jamais vividas. A partir do mundo da linguagem e da literatura, o sujeito vive a fantasia, que Bordini e Aguiar (1993), nomearam como “reserva paralela de vida”, fundamental para atender, mesmo que na ficção, muitos desejos de vida do ser humano.

(...) a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15).

É nítida a importância da leitura literária, ela pode proporcionar felicidade, realização, prazer, conhecimento, criticidade, informações e conhecimentos. No texto literário, uma característica marcante é a subjetividade que nunca se sabe o que nasce da interação entre a obra e o leitor, dada a complexidade e poder de abrangência do texto literário.

Cosson (2014, p.30), argumenta acerca da necessidade de ler literatura, para tanto, enfoca essa ação no ambiente escolar:

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.

Partindo desse pressuposto, ler literatura desponta como condição essencial para formar leitores proficientes, com hábito de ler e que desenvolvem o prazer pela leitura, mas sobretudo, porque o texto literário fomenta a criação de um leitor capaz de entender o mundo retratado pela linguagem.

Todavia, para que essas conquistas sejam possíveis, o contato entre o texto literário e o leitor precisa ter prioridade e, se a escola não é o único lugar responsável por expandir essa prática, é pelo menos o lugar principal, por dispor de uma equipe capaz de realizar o trabalho de incentivo à leitura e de mediação, tão importante para o sucesso dessa ação.

E sobre a necessidade de priorizar o contato do aluno com o texto, Cosson (2006, p. 120), assim define:

ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária (...) não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética.

Na percepção do autor, a literatura atua como uma fonte de fruição, mas também possibilita a formação crítica do aluno, estimula o posicionamento dele diante da obra, promove questionamentos que se ligam à aceitação ou à negação dos valores culturais de uma sociedade. Nada, porém, se realiza sem o contato leitor-obra literária, o qual pode ser promovido pela escola.

Dessa forma, faz-se necessário refletir, ainda que brevemente, sobre como o ensino da literatura pode contribuir para disseminar a prática da leitura literária. Por um lado, a crítica já acentuou bastante a reflexão acerca da importância de não ensinar literatura por uma linha evolutiva que compreende o método diacrônico, porque, nesse sistema, a grande preocupação é com a história literária, características de períodos e de autores, o que torna prejudicial o espaço da leitura. Sobre esse assunto, Todorov (2010, p. 10) aponta:

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...]. Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública.

Por outro lado, a crítica insiste em dizer que o protagonista principal da aula de literatura deve ser o texto, então mudar a metodologia do ensino da literatura, discutir e analisar poesias, contos, romances entre outros, é uma perspectiva que talvez possa contribuir para formação do leitor e que também desenvolve o gosto pela leitura literária. Refletindo sobre o ensino de literatura, Zilberman (2008, p. 23) declara:

[...] compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário.

É importante ressaltar que, para cumprir esse compromisso de tornar a experiência com a literatura única, é primordial enfatizar um trabalho centralizado no texto literário, assim será possível perceber os benefícios que esse estilo textual traz para o homem e o quanto consegue melhorar a nossa formação.

Para refletir sobre essa situação, faremos a seguir uma discussão sobre a importância da literatura, bem como as funções do texto literário, enfocando, sobretudo, a relação desse com a formação humana.

1.2 REFLEXÕES SOBRE AS FUNÇÕES DO TEXTO LITERÁRIO

Desde os primórdios é intrínseco o contato do ser humano com a escrita, pois trata de uma forma de comunicação fundamental à vida em sociedade. Produzimos textos dos mais variados gêneros e para diversos fins. Existem textos que possuem finalidade prática, ou seja, dependemos deles para o dia a dia, como leis, decretos, fórmulas. Contudo, há outros textos, cuja funcionalidade não tem um fim prático, mas, sim, subjetivo. A esse tipo de texto chamamos de literatura.

Assim, cabe refletir quais as funções estão atreladas a um determinado tipo de texto que, de acordo com Eco (2003), deveria ser lido apenas por prazer ou fruição, não necessitando, portanto, de uma justificativa para que ocorra o processo de leitura.

Para iniciar a discussão sobre as funções do texto literário, faremos um recorte histórico para citar o que Aristóteles, na obra *Poética* (1981), classificava como função literária. O autor dá a entender, na obra supracitada, que há três funções literárias, a saber: cognitiva, estética e catártica.

A função cognitiva é relacionada ao conhecimento, ou seja, o autor, através da sua intuição cognitiva, transmite a mensagem ao leitor por meio de sua obra. A função estética está relacionada ao fato de entendermos a literatura como uma arte, isso perpassa pela capacidade que temos de reconhecer o belo, desfrutar do prazer e viver emoções. Já a função catártica está relacionada com uma espécie de descarga de emoções, de que tanto o leitor quanto o escritor lançam mão para obter uma sensação de alívio, de purificação diante da tensão que os cerca.

Todavia, as funções da literatura não se restringem às mencionadas até então. Para fundamentar de um modo mais específico, estenderemos a discussão com o auxílio de grandes nomes da teoria como: Umberto Eco, Roland Barthes e Antônio Cândido.

A literatura é caracterizada por Eco (2003), como um poder imaterial que foi produzido pela humanidade para fim *gratia sui*, ou seja, por amor de si mesma. Aqui reside, uma das grandes funções da literatura, isto é, ler por prazer, por deleite, ler

sem obrigação, ler porque o que atrai o leitor é justamente a função estética desse texto, o qual amplia a cultura, enaltece os saberes e enriquece o ser humano.

(...) E entre esses poderes, arrolarei também aquele da tradição literária, ou seja, do complexo de textos que a humanidade produziu ou produz não para fins práticos (como manter registros, anotar leis e fórmulas científicas, fazer atas de sessões ou providenciar horários ferroviários), mas antes *gratia sui*, por amor de si mesma - e que se leem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo (com exceção das obrigações escolares). (ECO, 2003, p. 9)

Eco (2003), lista uma série de funções que a literatura tem em nossas vidas, tanto individuais, quanto coletivas. Segundo o autor, a literatura sendo um bem consumido *gratia sui* deveria ser uma ferramenta que causasse expressivo prazer ao leitor e não trabalhada como atividade obrigatória. Todavia, é preciso discutir de que maneira o texto literário pode se vincular às nossas vidas.

A primeira função do texto literário destacada pelo autor é que “a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2003, p.10). Isso ocorre, conforme o autor, porque a língua não é exclusivamente de uma única pessoa, mas sim, ela pertence a todos, dessa forma, faz com que através dela seja exercida uma ampla interação social, uma vez que as pessoas conseguem se comunicar e, por conseguinte, eternizam a língua como um bem imaterial.

Outra função intrínseca à literatura e debatida por Eco (2003), é a capacidade que esse texto tem de criar valores e contribuir para o exercício da sensibilidade:

(...) nem eu seria idealista de pensar que às imensas multidões às quais faltam pão e remédios, a literatura poderia trazer alívio. Mas uma observação eu gostaria de fazer: aqueles desgraçados que, reunidos em bandos sem objetivos, matam jogando pedras de viadutos ou ateando fogo a uma menina, sejam eles quem forem afinal, não se transformaram no que são porque foram corrompidos pelo newspeak do computador (nem ao computador eles têm acesso), mas porque restam excluídos do universo do livro e dos lugares onde, através da educação e da discussão, poderiam chegar até eles os ecos de um mundo de valores que chega de e remete a livros. (ECO, 2003 p. 12)

Assim, o poder e a sensibilidade que emanam da literatura contribuem para a formação e o desenvolvimento do caráter humano. Para o autor, a função da literatura como um bem imaterial está na projeção possível de valores para a sociedade por meio dos leitores. “Mas estes jogos não substituem a verdadeira função educativa da literatura, função educativa que não se reduz à transmissão de

ideias morais, boas ou más que sejam, ou à transformação do sentido do belo” (ECO, 2003, p. 20). A literatura possui, em evidência, uma força educativa que é transmitida à sociedade e que colabora para a formação dessa.

Llosa (2009), reflete em uma publicação intitulada “Em defesa do romance” que uma comunidade sem literatura escrita, certamente, teria muito menos precisão, riqueza de detalhes e clareza comunicativa se comparada a outra que tenha tido como principal acesso de comunicação os textos literários. Para o autor, uma sociedade que não tenha sido contaminada pela literatura padecerá de comunicação, uma vez que desenvolverá uma linguagem ordinária e rudimentar.

Sobre isso, o autor, assim, manifesta:

uma pessoa que não lê, ou que lê pouco, ou que lê apenas porcarias, pode falar muito, mas dirá sempre poucas coisas, porque para se exprimir dispõe de um repertório reduzido e inadequado de vocábulos. Não se trata apenas de um limite verbal; é, a um só tempo, um limite intelectual e de horizonte imaginário, uma indigência de pensamentos e de conhecimentos, porque as ideias, os conceitos, mediante os quais nos apropriamos da realidade e dos segredos da nossa condição, não existem dissociados das palavras, por meio das quais as reconhece e define a consciência. Aprende-se a falar com precisão, com profundidade, com rigor e agudeza, graças à boa literatura, e apenas graças a ela. (LLOSA, 2009, p. 65-66)

Desse modo, nota-se a importância que detém a literatura quando se trata do aspecto formativo. A profundidade de conhecimento que o ser humano pode atingir é possibilitada pela mediação da literatura que, ao proporcionar uma riqueza vocabular, promove a superação intelectual, moral e imaginária.

Não se pode perder de vista que, se a literatura não é um bem acessível a todos, isso se dá em um contexto de acentuada desigualdade social que, segundo Cândido (1995), estratifica também a literatura, classificando-a como literatura de ricos e pobres. A estes são destinadas as obras da cultura popular e do folclore, enquanto àqueles são destinadas as obras clássicas, eruditas:

Em nossa sociedade, há fruição segundo as classes, na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Essas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CÂNDIDO, 1995, p. 256-257).

Assim, vale ressaltar que, garantir o mesmo acesso cultural a todos os indivíduos, independente da classe social, é uma maneira significativa de proporcionar a toda sociedade uma ferramenta de libertação e emancipação.

A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CÂNDIDO, 1995, p. 262-263)

Nesse sentido, pode-se depreender do autor supracitado, que a literatura, por sua capacidade de formação humana, deve ser um direito estendido a todos os cidadãos. Assim, o homem precisa ter a oportunidade de conhecer e a capacidade para ler os grandes nomes da literatura clássica, cânones que apesar do tempo são literatura erudita de grande valor estético e formam, hoje, com seu caráter humanizador, da mesma forma que há cinco décadas formavam.

Cândido, que além de crítico literário é um estudioso da literatura e a partir dela dos direitos humanos, aborda a importância dos direitos fundamentais na vida de um cidadão. Ele argumenta que, se temos de lutar para que algumas pessoas das classes desprivilegiadas tenham garantido o direito de possuir uma casa digna, trabalho, educação, transporte público de qualidade, lazer e muitos outros, é porque estamos inseridos em uma sociedade que, além de individualista, é completamente desigual. O autor faz uma ponte entre aquilo que a legislação chama de direitos humanos e o direito à arte e à literatura e disso conclui que lutar por direitos humanos deveria ser, não apenas garantir os bens fundamentais à integridade física, mas também, à integridade moral "(...) e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura" (CÂNDIDO, 1995, p. 241).

Assim, pode-se partir do questionamento: a Literatura poderia ser considerada um bem indispensável à sobrevivência do homem? Para responder, novamente dialogamos com Cândido (1995), que afirma ser a literatura essencial para a vida humana, dada a necessidade que o homem tem de efabular, sonhar, viver a magia, a ficção, tudo isso cremos fazer parte da formação do caráter humano.

Todavia, ainda há quem questione o porquê da literatura ter tanta importância na vida do ser humano. Cândido (1995, p. 243), ao tratar dos valores preconizados ou repelidos pela sociedade, assim reflete:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Desse modo, pode-se perceber que a literatura, apesar de ser composta por textos ficcionais e que não devem ser confundidos com o real, muitas vezes, trabalha em seu enredo com situações inerentes às nossas vidas. Essa característica ratifica a necessidade da literatura ser assegurada como um direito humano.

Sendo assim, a importância da literatura cresce à medida que reconhecemos, como Cândido (1995), que todo ser humano tem necessidade de “fabular”, sonhar, aquele que não passa pela literatura não atinge uma formação plena. Para o autor, não há ninguém que tenha passado pela experiência de uma obra literária e que nada tenha aprendido. Se a literatura opera em nós tantos valores, é necessário, pois, garantir o acesso a ela como um direito humano básico, portanto, sem restrição.

O texto literário, por ser ficção e rico em fantasia, é capaz de cativar o leitor e despertá-lo para mundos inimagináveis, enriquecer sua formação e fomentar sua capacidade criativa. Isso remete ao que Eco (1997), na obra “Obra Aberta” aponta como mais uma função da literatura: o fato do leitor poder intervir na forma de composição de um texto. Isso ocorre porque cada leitor tem uma experiência diferente e múltipla diante do texto, sendo assim, ele tem condição de participar ativamente por meio da leitura, enriquecendo-a com um olhar diferenciado, que contribui para evidenciar os saberes literários e aperfeiçoar os significados do texto.

Nesse ínterim, emerge outra importante função da literatura que é a fruição que leitor atinge diante do texto. No entanto, faz-se necessário, primeiro, diferenciar o que é uma leitura de prazer e uma leitura de fruição, termos que segundo Barthes (2010), não são sinônimos.

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2010, p. 20-21)

Através da fruição, o leitor amplia sua visão de mundo, torna-se amplo, crítico, assume pontos de vista múltiplos em relação à obra literária e, por fim, consegue produzir inúmeros significados possíveis para o texto lido. Desse modo, o leitor, incomodado com o texto, procura fugir do senso comum e ler as entrelinhas, busca captar todas as nuances oferecidas pelo texto como propósito fiel de desvendar mistérios, atribuir significações. Tudo isso se torna possível quando o leitor consegue, diante do texto, o poder de fruição.

Nesse sentido, Neitzel e Carvalho (2014, p.20) defendem que:

A relação estética que se constrói com o texto literário vai mobilizar as percepções do sujeito para a apreensão dos múltiplos sentidos do texto, não apenas aqueles que os signos escancaram, mas também aqueles que estão escondidos, enviesados, marcados na linguagem, nas entrelinhas.

No entanto, Eco (2003), frisa a importância de o leitor respeitar aquilo que denomina de intenção do texto, por isso afirma:

(...) as obras literárias no convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por profundo respeito para aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto. (ECO, 2003, p. 12)

O autor continua enfatizando as diferenças entre o texto literário e o mundo real, destacando os benefícios que o leitor tem acerca das pistas deixadas pelo texto em relação à interpretação, coisa que não usufruímos no mundo real.

Os textos literários não somente dizem explicitamente aquilo que nunca poderemos colocar em dúvida, mas, à diferença do mundo, assinalam com soberana autoridade aquilo que neles deve ser assumido como relevante e aquilo que não podemos tomar como ponto de partida para interpretações livres. (ECO, 2003, p. 13)

Para finalizar a discussão e sem a intenção de esgotar a temática, Eco (2013), ressalta aquela que considera a principal função subjacente à literatura, que é a educação para a morte, isto é, mostrar que as coisas acontecem de um modo diferente do que desejamos para fazer com que aceitemos as frustrações e descubramos a ação do destino.

A função dos contos “imodificáveis” é precisamente esta: contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-lo. E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos. Temos necessidade de sua severa lição “repressiva”. A narrativa hipertextual pode nos educar para a liberdade e para a criatividade. É bom, mas não é tudo. Os contos “já feitos” nos ensinam também a morrer. Creio que esta educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura. (ECO, 2003, p. 21)

Ao cumprir a sua função, a literatura nos ensina que no mundo da fantasia e da imaginação, assim como no real, estamos sujeitos a imprevistos e dificuldades e nem sempre os nossos desejos são atendidos. Lidar, portanto, com as adversidades é uma dificuldade inerente ao ser humano que devem ser enfrentadas e convertidas em superação e, quando a literatura contribui para minimizar esses obstáculos, ela diretamente auxilia o ser humano em suas projeções reais de vida.

Assim, ao mesmo tempo em que a literatura nos afasta da realidade em que vivemos, ela também promove pontos de encontro com os saberes cotidianos, os quais são fortalecidos através do aprimoramento cognitivo proporcionado pelo texto literário. Nesse aspecto Llosa (2009, p.68) define que:

(...) as invenções dos grandes criadores literários, ao mesmo tempo em que nos arrancam de nossa prisão realista, conduzem e guiam pelos mundos da fantasia, abrem-nos os olhos sobre aspectos desconhecidos e secretos da nossa condição, e nos dão os instrumentos para explorar e entender mais os abismos do que é humano.

Sobre a íntima relação da literatura com as nossas vidas e com os problemas cotidianos, Zilberman (2009), defende a importância e a necessidade desse gênero para a formação do senso crítico no ser humano. A autora reflete que, mesmo usando uma grande parcela de fantasia, a literatura não deixa de ser realista porque:

(...) pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu

tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas. (ZILBERMAN, 2009. p. 17)

Assim, a literatura ao mesmo tempo em que se mostra habilidosa e criativa ao lidar com as práticas cotidianas o faz de modo crítico, sem deixar de ser original, e para tanto, lança mão de todos os recursos que a cerca para surpreender o leitor e fomentar sua percepção crítica.

Pensando na literatura como um instrumento de superação de desigualdades e também de formação humana, é pertinente refletir sobre o acesso que a população tem a esse bem cultural, acesso esse que, em nossa sociedade, deveria ser garantido pela escola.

2 MEDIAÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA: O PAPEL DO PROFESSOR E O USO DO LIVRO DIDÁTICO

Este capítulo fará uma reflexão acerca das mediações da leitura literária considerando, de forma especial, a relação de mediação que o discente pode estabelecer por meio do livro didático e o papel do professor leitor para esse ato de mediação.

Partiremos de uma reflexão sobre as opções que foram feitas quando a literatura se tornou uma disciplina escolar e como o uso inadequado do livro didático perpetua os problemas resultantes dessas opções. Trataremos especificamente do ato de mediar, termo tão presente nos estudos contemporâneos relacionados à leitura literária e destacaremos a importância do professor ser leitor de literatura para garantir uma mediação eficaz entre o texto e o público leitor.

2.1 O USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LITERATURA

Segundo Rocha (2008), para que a literatura pudesse ser incluída como disciplina no campo acadêmico, deveriam seus estudos contemplar a identificação do espírito nacional. Isso estabeleceu um primeiro distanciamento da obra literária, que cedeu espaço ao estudo da história como elemento primordial.

Por outro lado, o mesmo autor afirma que a segunda forma de legitimar os estudos literários ocorreu no desenvolvimento de estudos relativos à teoria. Esse campo de estudo foi tão significativo que, nas décadas de 1960 e 1970, chegou a ameaçar a hegemonia dos trabalhos com a história da literatura. Segundo o autor, os estudos da teoria literária buscavam a especificidade do texto literário e essa só era possível por meio de uma abordagem significativa do texto.

Para caracterizar melhor o ideário da teoria da literatura, o autor cita a ideia de Roman Jakobson no ensaio “A nova poesia russa”, que defende ser o objeto da ciência da literatura não a própria literatura, mas a literariedade, isto é, o conjunto de características que fazem a obra se tornar, de fato, literária.

Assim, Rocha (2008), evidencia que desde o surgimento da literatura como disciplina acadêmica, ela sempre foi tomada de “*aprioris*”, a saber, a história e a teoria da Literatura, enfatizando que elas se constituíram em duas vertentes primordiais para a indevida valorização do texto literário. Tratava-se de duas

concepções diferentes de encarar a literatura, a primeira que privilegiava a história, a segunda que se centralizava no texto. Contudo, o autor enfatiza que, apesar das acentuadas diferenças, história e teoria terminam de mãos dadas. A esse respeito reflete:

Ora, não é verdade que os extremos se tocam? No caso em questão, a concepção que informava seus esforços tinha como base uma definição unitária e excludente: de um lado, a nação, e, de outro, a literariedade. O abismo existente entre esses conceitos era superado por um procedimento idêntico: o que excedia seu horizonte conceitual não despertava o interesse de estudiosos. Por isso, alternativas que evidenciassem a pluralidade possível de temas e a diversidade necessária de abordagens eram simplesmente desconsideradas. (ROCHA, 2008, p.151)

Assim, compostas por estilos diferentes, ambas as vertentes constituem, por final, uma mesma ideologia, ou seja, o lugar privilegiado do particular, da unidade, da semelhança, em detrimento do outro, do diferente, do plural. Por isso, o foco dos estudos sempre foi a história, a nacionalidade e a teoria representada pela literariedade, em detrimento de abordar o texto literário como um fim em si mesmo.

Dessa forma Rocha (2008), critica a forma como o estudo da literatura foi concebido quando passou a integrar uma disciplina acadêmica, no início do século XIX, pois esse estudo não tem como fim o texto literário, haja vista que o ensino da história e da teoria da literatura se constituem sempre *a priori* relegando o texto para um plano secundário.

Ainda sobre a degradação do espaço que o texto literário tem nas aulas de literatura, Rezende (2013, p. 101) enfatiza:

A história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência temporal numa lista de autores e obras do Cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas.

Assim, essa situação pensada criticamente, revela a grande problemática que o ensino do texto literário enfrenta hoje, principalmente nas salas de aula.

Sobre a condição do ensino literário Cosson (2014, p. 23) acrescenta:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam

vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada.

E continua:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva pra lá de tradicional. (COSSON, 2014, p. 21)

A crítica visível do autor remete a um ensino que se baseia exclusivamente no livro Didático, portanto, esse ensino pedagogizado e sem mediação acaba se resumindo na proposta simplista do material didático, contribuindo para a “preservação” desse ensino em estado de crise.

2.2 O ENSINO DE LITERATURA E O LIVRO DIDÁTICO

A maneira como a literatura tem sido abordada em seu processo de escolarização, principalmente nos livros didáticos, desperta atenção dos pesquisadores brasileiros.

Soares (2006), na obra intitulada “A escolarização da literatura infantil”, aborda as três instâncias que são utilizadas para a escolarização do texto literário: a biblioteca, a leitura do livro e, por fim, aquela que segundo a autora tem maior destaque, a leitura e o estudo de textos, que se apresentam, geralmente, como fragmentos de obras. Esse meio de abordar a literatura é referenciado pela autora por se tratar do mais comum, contudo, o mais inadequado.

Ao lado do acesso ao livro na escola, ao lado da leitura de livros promovida em aulas de português, a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados. Certamente é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada. (SOARES, 2011, P.9)

Ainda que o termo escolarização suscite muitas críticas, o que se deve considerar é o modo como esse processo ocorre, assim como reflete o pensamento de Soares (2006, p.22):

o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Assim sendo, como disciplina escolar, é inevitável que ocorra a escolarização do texto literário. Todavia, existem métodos adequados - aqueles que conduzem de um modo mais eficaz o trabalho com a leitura e métodos inadequados - aqueles que oferecem aversão ou resistência ao texto literário. Isso sim, faz a diferença para o ensino da literatura, e não a discussão sobre se essa deve ou não ser escolarizada.

Trabalhar o texto literário como o objetivo central da aula de literatura é o grande desafio encarado pelos docentes, cujas práticas de ensino sejam norteadas pelo livro didático. Isso se dá porque esse material traz a prosa, quase que exclusivamente, baseada em fragmentos literários.

Segundo Soares (2002), a presença do livro didático nas escolas brasileiras se intensificou à medida que a clientela escolar aumentou e que a formação do professor e as condições de trabalho foram sendo dificultadas. Assim, o livro passou a ser o principal aliado pedagógico para subsidiar a ação do professor.

Em se tratando de como o professor deveria utilizar o livro didático, Soares (2002, s/p) faz uma importante reflexão:

Olha, há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade, isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje neste país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino.

Diante de um processo formativo de pouca qualidade, limitado por um sistema que não oferece dignidade para o desempenho da função docente e que o submete a uma carga horária exaustiva, o professor tem, muitas vezes como único recurso, o

Livro Didático. Cabe aqui a reflexão de que estamos diante de um problema nada superficial, e se a culpa pelo ensino dispor de uma qualidade rasa, não pode ser atribuída ao livro didático, tampouco a responsabilidade pode ser jogada ao professor.

Esse profissional acaba sendo objetificado, ora nas mãos de um processo formativo de pouca qualidade, ora nas mãos do sistema que não oferece dignidade para o desempenho da função docente, submetendo-o a uma carga horária exaustiva, o que compromete o planejamento e a qualidade das aulas e cria uma lacuna, que a autora denomina de ideal X real no uso do livro didático. Assim, o material que deveria ser apenas um suporte acaba adquirindo uma função primordial e norteador o trabalho em sala de aula.

Desataca-se, assim, que o livro didático é um material importante, todavia, quando se trata da formação de leitores críticos, por exemplo, ele precisa de um complemento que necessita da mediação do professor. Sobre esse assunto, Soares (2002), ressalta o fato de que, por ser didático, o livro sofre uma necessária pedagogização. Nesse caso, o professor é quem deve fazer a ponte de aproximação entre o social e a leitura da escrita.

É, porque no caso do livro didático é uma escolarização radical dos conteúdos, porque é uma didatização, uma pedagogização que é necessária. Mas, que precisa ser complementada com uma ponte que o professor faça trazendo sempre uma aproximação com a prática social real da leitura e da escrita. (SOARES, 2002, s/p)

Dada a realidade das escolas brasileiras, o livro didático tem se confirmado uma ferramenta básica no ensino escolar. Então, quando autores como Zilberman (2008) e Cosson (2014), tratam da falência do ensino da literatura, podemos supor que isso possivelmente ocorra porque o livro didático é usado como suporte exclusivo nas salas de aula, e que a mediação do professor pode não acontecer. Isso, de fato, pode levar à ruína os conhecimentos literários, pela falta de leitura, falta de contato, do verdadeiro envolvimento do leitor com a obra literária.

O livro didático, por ser um manual de ensino, até apresenta com uma boa frequência a literatura, todavia, não é o suficiente para um efetivo trabalho que destaque e priorize o texto, necessitando, pois, da mediação do professor para ajustar as atividades e garantir que o contato dos alunos com a obra de fato ocorra.

A obra literária precisa ser consagrada o objeto principal da aula de literatura para que nossos alunos, sujeitos da era da tecnologia e da informação, vejam o “Bruxo do Cosme Velho” como um produto cultural experienciado nas páginas de um romance.

Sobre essa experiência de trabalhar com o texto:

(...) a descrição do texto, o corpo a corpo com o objeto, seria o oposto da ideia de que todo texto é múltiplo e plural. Isso nós dizemos hoje porque nós não enfrentamos a tarefa de ler o texto, basicamente. Nós não enfrentamos a tarefa, realmente que é a prova dos nove do crítico. A prova dos nove do crítico (...) é a capacidade de iluminar o texto a partir de ângulos inesperados ou ângulos diferentes. Mas para fazê-lo, o corpo a corpo é absolutamente indispensável. (ROCHA, 2011. s/p)

Portanto, o fato é que devemos enfrentar com afinco a necessidade de promover uma aula de literatura que de fato trate de obras literárias, que exponha, discuta, reflita os saberes intrínsecos ao texto. Mais do que isso, enquanto professores de literatura, temos o dever de resgatar o prestígio que a história e a teoria foram, pouco a pouco, excluindo e por isso vem relegando à literatura um ensino pragmático, didático como se fosse simplesmente uma disciplina escolar sujeita à avaliação de conteúdos, esquecendo-se por completo a função que esse texto tem.

Todorov (2010, p.31), também defende o uso da obra literária como fim:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é seu fim.

Cotejando a fala do crítico com os postulados trazidos nos Livros Didáticos, percebe-se que esses abordam, de modo geral, um modelo diacrônico de ensino, tratando da história, das características dos autores, do contexto. Todavia, a obra literária sempre aparece e cabe ao professor fazer a mediação de leitura, tornando a obra literária o objeto central da aula.

Colomer (2007), também discute a importância da leitura literária, quando relata que a imagem passada pelo professor reflete de maneira direta na postura dos alunos e essa pode ser positiva ou negativa, segundo a autora:

Minha experiência de professor de literatura (e creio que a experiência de todos os professores de literatura) me ensinou, convincentemente, que as respostas dos estudantes de literatura estão fortemente condicionadas pela imagem do professor, pelo entusiasmo e pelas decepções que projeta; as respostas afirmativas aos desafios do professor e da literatura se revestem de muitos aspectos, de tantos como os rostos dos que são capazes de enuncia-las; as respostas negativas (...) estão todas, e cruelmente, incluídas na não leitura. (Colomer, 2007 p. 108)

Observa-se no relato da autora que, por um lado, as respostas positivas dos alunos diante do desafio do professor são inúmeras e podem variar de acordo com cada estudante e o modo como vão expressá-las. As respostas negativas, por outro lado, se incluem todas no ato de não ler. Podemos compreender com isso a necessidade da obra ser discutida, lida, analisada e comentada em sala de aula, haja vista que o aluno dificilmente terá amor à leitura se a desconhece.

Assim, levar a literatura para sala de aula, mediar seu sentido, provocar novas interpretações pode não ser a única estratégia, mas pode ser uma metodologia capaz de reavivar o texto literário. Quando essa mediação não acontece, ou é feita de modo simplificado, incorremos em outro problema também discutido por Todorov (2010, p. 32-33):

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele -compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá costas a esse horizonte, (...), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura.

Nesse conflito, tendo consciência das limitações trazidas pelo livro didático, pode-se enfatizar que para que a leitura literária saia do estado de crise que vem enfrentado nas escolas brasileiras, devemos apostar, com afinco, na importância da mediação em leitura que é feita pelo professor. Dessa ação pode resultar um novo olhar para o texto literário, e o melhor, a formação de muito mais leitores de literatura. Para melhor discutir a questão da importância da mediação nas escolas, abordaremos esse assunto de um modo mais específico nos próximos itens.

2.3 A MEDIAÇÃO DO TEXTO E O FUTURO DA LITERATURA

O exercício de mediação tem sido uma das apostas recentes no campo pedagógico. Associado à ação do professor, o ato de mediar pode contribuir de diversas formas para a melhoria da sala de aula. Por ser parte importante para esse trabalho, será feita uma breve reflexão sobre o que, de fato, se entende por mediação para, em seguida, discutir o trabalho com o texto literário nas escolas como um ato de mediação.

O processo de mediação, segundo Libaneo (2011), é uma maneira de pensar o papel que o professor desempenha frente ao processo de ensino.

A pesquisa mais atual sobre didática utiliza a palavra “mediação” para expressar o papel do professor no ensino, isto é, mediar a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Na verdade, trata-se de uma dupla mediação: primeiro, tem-se a mediação cognitiva, que liga o aluno ao objeto de conhecimento; segundo tem-se a mediação didática que assegura as condições e os meios pelos quais o aluno se relaciona com o conhecimento. (LIBANEO, 2011, p. 92)

Segundo o autor, a mediação pode ocorrer de duas maneiras, a cognitiva que aproxima os alunos ao objeto de conhecimento, e a didática que assegura o modo de relação que o aluno tem com o conhecimento em si.

Sobre a função de mediar do professor e seus benefícios, Santos (2005, s/p) afirma:

Isso [a autonomia do aluno] só será possível, a partir do momento em que o professor assumir o seu papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, favorecendo a postura reflexiva e investigativa. Dessa maneira, ele irá colaborar para a construção da autonomia de pensamento e de ação, ampliando a possibilidade de participação social e desenvolvimento mental, capacitando os alunos a exercerem o papel de cidadãos do mundo. É somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.

Vista dessa maneira, a mediação do docente no processo de ensino e aprendizagem relega maior autonomia aos alunos, dando possibilidades para que se crie uma postura crítica, reflexiva e capaz de contribuir para o desenvolvimento humano.

Dentro dessa mesma linha de raciocínio, a mediação da leitura literária atualmente tem sido um tema alvo de muitas pesquisas no Brasil. Nesse sentido,

mediar a leitura do texto literário é uma função atribuída ao professor, pois o que se espera dessa ação é proporcionar uma leitura que conduza não somente ao prazer, mas também à fruição. Quando conseguirmos garantir que essa prática se efetive, não só teremos mais leitores, como também será facilitada a formação de uma sociedade mais crítica e reflexiva.

Segundo Cosson (2011), mesmo a literatura tendo seu espaço encurtado nas escolas, a leitura ainda permanece nessa instituição de ensino, sendo dividida em dois modelos pedagógicos: primeiro, a leitura ilustrada que favorece o deleite, e o prazer de ler; segundo, a leitura aplicada que favorece o conhecimento, isto é, a leitura é utilizada para a aprendizagem de algum conteúdo que tem a ele relacionado o texto. E sobre o segundo modo de usar a leitura na escola Cosson, (2011, s/p) afirma:

Trata-se do modo dominante da leitura nos anos finais do ensino fundamental e daí por diante, mudando-se o grau de complexidade dos textos e os fins imediatos da leitura. A literatura assume, neste caso, uma posição ancilar no ensino de língua, contribuindo para a consolidação da competência de leitura e escrita por meio de exercícios de compreensão e outras estratégias didáticas aplicadas aos textos literários.

Nesse sentido, ainda compartilhando a argumentação de Cosson (2011), percebe-se que para a formação de leitores de literatura ser mais eficiente o grande desafio é manter na escola a leitura ilustrada, que faz sucesso nos anos iniciais do Ensino Fundamental, encanta leitores e promove o gosto pela leitura. Todavia, mediar é ir além, romper a rivalidade entre esses dois estilos de leitura e fundir ambos a uma única metodologia que estimule o deleite, mas que também promova a fruição e a criticidade.

O professor, agindo como facilitador da leitura literária, seja por meio de atividades, ou esclarecimentos acerca da obra, acaba por promover o debate e enfatizar a literatura que passará a ser, como afirmou Todorov (2010), a finalidade da aula, o objeto central da discussão e da promoção de conhecimento.

Entendemos, a partir disso, ser possível atingir essa meta se for realmente efetivada pelo professor, a mediação entre o aluno e a obra literária. Sendo tão importante a tarefa de mediar, deve-se buscar entender que tipos de ações podem ser vinculadas a esse ato que promove melhorias no processo de ensino e

aprendizagem. Assim, o papel do mediador é destacado por algumas ações listadas por Camacho e Yela Gómez (2008, apud CECCANTINI, 2009, p. 215-216):

- ter desejo de animar a ler;
- despertar a vontade de ler;
- colocar livros à disposição das crianças;
- tornar os livros acessíveis ao leitor, de modo que possam ser facilmente encontrados;
- contar com uma biblioteca organizada e um pessoal com conhecimento, tempo, ideias claras e muita boa vontade;
- trabalhar em equipe e estabelecer um plano de atuação;
- contar com uma mãe e um pai leitores e com vontade de que seus filhos leiam.

Os autores enfatizam que o trabalho com a mediação será próspero se o professor for um leitor apaixonado e conseguir transmitir aos alunos, por meio do vasto repertório de experiência com a literatura, a paixão pelo texto. Só assim uma leitura que era de obrigação passa a ser uma leitura prazerosa e conquistada fruto da mediação.

A importância da mediação do professor também é ressaltada por Jouve (2010, p.203):

Nos limites dessa entrevista, eu diria que os textos literários nos levam a refletir sobre a maneira como nossas linguagens estruturam o mundo; nos ajudam a modelizar nossa existência pela experiência da realidade fictícia que proporcionam ; e enriquecem nossa relação com o real, quando ampliam a escala de nossas emoções e nos oferecem (às vezes) um ponto de vista original.

Contudo, esses efeitos « positivos » dependem também da competência de cada leitor. Para apreciar um texto literário, é preciso um mínimo de cultura — sobretudo quando se trata de um texto antigo. É a razão pela qual a mediação do ensino é indispensável.

Para o autor, ler literatura depende da competência leitora, assim, a mediação é um recurso importante à medida que o professor vai conseguindo auxiliar o aluno para o processo de significação de texto. Isso ocorre porque a literatura, por ter uma linguagem polissêmica e metaforizada, é capaz de produzir plurissignificações, as quais nem sempre são visíveis aos jovens leitores.

Dessa forma, mais uma vez, destaca-se a importância da mediação para a que a obra literária dotada de estilos e significados não acabe restrita a uma interpretação literal dos fatos, como afirma Trevisan, Gebran e Guimarães (2017, p. 190):

E para essa construção cultural da condição de um leitor competente de literatura e da condição mediadora do professor, na sala de aula, são necessários saberes específicos e práticas frequentes de leitura das dimensões dialógicas (estabelecidas entre autor, texto e leitores) e das dimensões ambivalentes (firmadas entre o texto e o seu contexto); pois, se essas dimensões do texto e do contexto não forem exploradas no ato da mediação docente, a leitura do aluno fica reduzida à compreensão literal das estruturas linguísticas do discurso verbal; e desligado do contexto, o texto perde sua funcionalidade pragmático-social, no processo escolar de formação crítica dos leitores de literatura.

Nesse caso, o exercício do professor pode garantir que os jovens leitores consigam entender e apreciar, no texto literário, as dimensões dialógicas e ambivalentes, nas quais autor, texto, leitor e contexto devem ser considerados para que se atinja uma interpretação significativa dos enredos propostos. Dessa forma, o processo de formação de leitores críticos de literatura será facilitado.

Sendo assim, quando tratamos do texto literário é bastante visível a necessidade da mediação de leitura feita pelo professor devido à complexidade desse estilo textual. Jouve (2010), afirma que o texto literário pode ter repercussões profundas na maneira como compreendemos o real e essa compreensão pode ocorrer tanto pelo plano do conteúdo, quanto pela forma:

[...] a leitura dos textos literários não é um simples divertimento, mas pode ter repercussões profundas na forma com a qual apreendemos o real. Isso pode acontecer pelo conteúdo (a ficção abre possibilidades que nos levam a reavaliar o mundo onde vivemos) como pela forma (a literatura nos confronta com um uso simbólico da linguagem que burila nossas capacidades de discernimento). [...] Trata de um *objeto de linguagem* que é também uma *obra de arte*. Enquanto realidade verbal, o texto literário é um objeto semiótico que tem um sentido e pede para ser interpretado. (...) Enquanto obra de arte, o texto literário requer uma atenção de ordem estética: pede para ser avaliado do ponto de vista de suas qualidades formais, do prazer que fornece e das emoções que suscita. (JOUVE, 2010, p. 214)

Partindo dessa reflexão, podemos trazer uma problemática que ainda gera diversos questionamentos acerca do uso dos clássicos pelos livros didáticos, esses que são eleitos cânones literários. Usando a reflexão de Jouve (2010), conseguimos enfatizar nossa argumentação de que se o texto é antigo e de difícil compreensão, o equívoco não é colocá-lo no livro didático, mas sim, não termos nas escolas um efetivo trabalho de mediação da leitura literária que consiga, além de explorar os diversos sentidos detidos por esses textos consagrados, também

vinculá-los à realidade dos alunos, estabelecendo um cruzamento do texto clássico com a realidade contemporânea.

A mediação, nesse caso, é fundamental para resgatar junto aos alunos a valoração da obra literária antiga e não deixar que ela adquira, como denominou Casais Monteiro, 1961, “uma coloração de coisa morta”. Mas como isso seria feito?

Sem nenhuma pretensão de sermos prescritivos, a título de ilustração, propomos uma forma de trabalho pensando no modo como o professor poderia realizar a mediação entre os jovens leitores do Ensino Médio e as obras literárias canônicas. Assim, se o grande impasse para concretizar essas leituras é o tempo que distancia a escrita delas da realidade atual, a mediação deve ocorrer de modo a estreitar essa relação espaço-temporal.

Mediando a leitura, o professor poderia fazer a seleção de algumas obras clássicas e proporcionar o diálogo entre elas e o presente. Por exemplo, seriam utilizadas, nesse processo de mediação, obras frequentemente abordadas nos livros didáticos, como “Dom Casmurro” e “A Cartomante” de Machado de Assis, “O primo Basílio” de Eça de Queiroz e “Hamlet” de Shakespeare. Por meio de uma leitura assistida, em forma de debate, seminário, mesa redonda, os alunos seriam levados à compreensão, por meio da leitura da obra, que um tema comum em todas elas é o adultério. Nesse sentido, poder-se-ia questionar como esse tema é visto hoje pela sociedade, suas implicações, enfim, os alunos poderiam entender o vínculo entre o passado e o presente e atribuir maior valor ao texto literário.

Assim, é no sentido de valorizar o trabalho com a obra literária de modo a tornar a aula de literatura mais um instrumento de acesso ao conhecimento, discussão e reflexão sobre as obras, disseminando e aperfeiçoando um trabalho que jamais poderá ser instrumental, mas sim crítico, cultural e estético, revelando no aluno o prazer do contato com o texto literário, que Rocco (1992, p. 170) ratifica:

Deve-se [...] fazer com que o aluno trabalhe com os textos, no sentido de aprender neles o que é próprio da literatura, isto é, sua organização de linguagem, a maneira como foi superada a redundância do código verbal, no sentido de colocá-lo em crise e renová-lo. Essa atividade é altamente estimulante, porque reflexiva e criadora; é um trabalho de descoberta lúdica que motiva o aluno.

Desse modo, cabe inferir que o trabalho com obra literária precisa cativar no aluno a curiosidade, a imaginação, a fugacidade. Ao mesmo tempo, o aprendiz é

levado à fruição, crítica, reflexão, tornando-se um sujeito intelectualmente capaz de intervir no meio em que vive. Para atingir esse objetivo, é fundamental que o professor seja, ele mesmo, um leitor literário competente e apaixonado.

2.4 PROFESSOR- LEITOR: UMA PROBLEMÁTICA REAL

Creditar ao livro didático a responsabilidade exclusiva pelos problemas do ensino da literatura seria ingenuamente procurar culpados por um ensino em crise e reduzir o problema a um único artefato que, apesar de contribuir não é, sozinho, o responsável por essa decadência.

Como colocado acima, Rocha (2011), defende que o trabalho com a literatura vem sendo desenvolvido com uma série de “*a priori*”. Assim, ocorre que se no ensino fundamental e médio a porta de entrada da Literatura no ensino, desde a metade do século XIX, se deu por meio da história da literatura, no curso superior a porta de entrada foi representada pela teoria da literatura, de modo que nem na primeira, nem na segunda categoria de ensino a prioridade tem sido o texto. Essa mesma problemática também foi descrita por Todorv (2009), no contexto francês.

Essa situação reflete-se na formação de professores, os quais não tiveram no curso superior o devido contato com o texto literário. Porém, espera-se dos professores que, na sala de aula, desenvolvam uma metodologia que contemple uma harmônica relação entre professor-aluno-texto literário.

Dentro dessa linha de raciocínio, poderíamos arriscar um desafio: não seria o passo inicial apostarmos primeiro na formação do professor-leitor para depois propormos essa atividade para nossos alunos? Quantas vezes durante um ano procuramos, enquanto docentes, obras literárias para lermos com prazer? Sobre essa temática, Petit (2008), revela a importância do professor constituir-se em sujeito leitor, exemplo para seus alunos, de que a leitura pode nos envolver de paixão, sentimentos diversos e nos faz aprender, imaginar e descobrir ir além. Para ele,

(...) mas os determinismos sociais não são absolutos!!; [...] não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário, que levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual. (PETIT, 2008, p.139; 166).

A leitura literária é um dos mais eficazes métodos para a preparação de uma aula que tenha como prioridade o texto, porque à medida que o professor não se consagra leitor pode ter mais dificuldades para mediar um texto diante dos alunos, fazendo com que a leitura provoque, inquiete, faça emergir a reflexão e a curiosidade capaz de promover a compreensão profunda e crítica das entrelinhas. Não relegando, assim, a leitura a uma interpretação simplória baseada no senso comum.

Lajolo (2002), afirma que o professor que tem a responsabilidade de trabalhar a leitura, precisa ser, antes de tudo, um bom leitor. Quando o professor lê bastante e gosta do exercício da leitura deixando-se envolver por ela, a mediação entre a obra literária e o aluno será aprazível e dotada de experiências positivas.

Ao praticar a leitura, o sentimento que detemos diante da obra literária é insubstituível, só conseguiremos falar das chocantes surpresas naturalistas como “Casa de Pensão”, das peripécias nem tanto realistas de um “defunto autor”, da linguagem poética e política de “Capitães da Areia”, do ciúme de um malgrado personagem Bentinho, promovido pela rudeza do tempo em Bento Santiago, para culminar em “Dom Casmurro”, tendo realizado uma leitura minuciosa da obra.

Se o professor de literatura, ao mencionar a obra literária, não se ofuscar com o brilho dos próprios olhos, não chorar com o trágico fim de Guma e Lívia, não arrepiar o braço de emoção ao interpretar a charmosa Emma Bovary e, por fim, não sufocar de curiosidade diante do “Baile Verde”, ele deve, mais do que imediatamente, repensar sua situação de mediador do texto literário.

Apesar da importância do professor ser leitor para mediar a literatura, o quadro é desolador e a realidade que nos cerca é a reprodução de um cenário onde parte dos professores de literatura não se constituem leitores literários assíduos. Sim, nossos professores leem muito pouco ou não leem. Para dar um ar de verdade a essa ousada afirmação, buscamos na produção acadêmica respaldo que sustente esse agressivo, todavia verdadeiro argumento:

Nas aulas que ministro de literatura comparada, sempre ocorre um ritual incômodo. No início de cada semestre. Busco identificar o repertório de leitura dos alunos, a fim de estabelecer o diálogo intertextual que justifica a disciplina. Contudo, o resultado da iniciativa é melancólico. [...]. Na pós-graduação, O saldo é semelhante. O necessário viés da especialização transformou-se em vício. Formam-se doutores em crítica e teoria literária que não conseguem sustentar uma hora de conversa sobre autores de sua estima.' (ROCHA, 2004, s/n)

O relato acima do professor e crítico literário João Cezar de Castro Rocha, feito no Ensaio “O retorno à Literatura” e publicado pela Folha de São Paulo, revela a preocupante situação da formação docente relativa à literatura. Segundo o autor, pouco se lê literatura, enquanto formamos professores, mestre e doutores em literatura, não formamos o leitor literário, assim Rocha (2004. s/n), defende que “O futuro dos estudos literários se encontra no retorno à literatura”.

É evidente a necessidade de, na condição de professores, aplicarmos o exemplo que tanto esperamos ver no outro, a prática de leitura literária, o uso do texto em sala de aula, o contato com a obra, preconizado por Rocha (2011), tudo isso contribuirá para resgatar o valor que essa arte possui.

Rocha (2011 s/n), finaliza o ensaio dizendo que é necessário “(...) reaprender a ensinar o ofício da leitura de textos literários”. E essa deve ser a incumbência não apenas dos professores de literatura, mas de todo e qualquer cidadão que tenha a pretensão de ascender culturalmente de modo íntegro e igual.

A literatura, para não se constituir em uma ferramenta de exclusão sociocultural, deve ser acessível a toda população de modo que ter acesso à boa literatura é um direito que temos, basta pôr em prática o hábito da leitura na comunidade de modo geral. Por isso, ter acesso à boa literatura é um direito de todo ser humano independente de classe social, todavia, é necessário criar o hábito da leitura para que haja a formação de uma sociedade mais rica intelectual e culturalmente.

3 PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO DE ANÁLISE DO MATERIAL

Essa dissertação tem como objetivo conhecer e problematizar os modos de abordagem do texto literário e as propostas didáticas para o ensino de Literatura, sugeridas pelo Livro Didático do Ensino Médio, tendo em vista o papel da Literatura na formação humana. Para tanto, foi utilizado como método de investigação a Análise de Conteúdo, a qual se baseia no trabalho de Laurence Bardin, utilizando para tal intento a obra Análise de Conteúdo (2011).

Na referida obra, a autora especifica um roteiro para os procedimentos de análise de modo preciso e esclarecedor. De acordo com Bardin (2011), as diferentes fases da análise de conteúdo se organizam em torno de três etapas essenciais, a saber: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira etapa – a pré-análise – a autora explica que é o momento em que se faz a organização da pesquisa em si, sistematizando, organizando as ideias para que elas possam servir de base para as etapas seguintes do processo.

É a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (BARDIN, 2011, p. 125)

Ainda sobre a primeira etapa, Bardin (2011) afirma que nela residem três missões centrais. A primeira se refere à escolha dos materiais que serão analisados; a segunda trata da formação tanto de hipóteses quanto de objetivos e; por fim, a terceira é relativa à elaboração de indicadores que darão base para a fundamentação e à interpretação final.

Nessa primeira etapa, o foco central reside na organização, ainda que não seja, ela própria, composta por atividades totalmente estruturadas, constituindo uma oposição à exploração sistemática dos documentos. Dessa forma, para melhor organizar a etapa inicial do processo de análise de conteúdo, Bardin (2011) lista as etapas do desenvolvimento desse processo que são:

a) Leitura flutuante: trata-se do primeiro contato com os documentos que serão analisados, assim de uma primeira leitura mais superficial, aos poucos essa se torna mais precisa e elaborada.

b) Escolha de documentos: trata-se de materiais precisamente necessários para a realização da pesquisa.

c) A formulação das hipóteses e dos objetivos: por hipótese a autora entende ser uma premissa, cuja validade deverá ser confirmada. O objetivo, por sua vez, é a finalidade geral a que nos propomos.

d) A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: Trata-se por índice as evidências da pesquisa que serão sistematizadas em indicadores. No caso dessa dissertação, índice será representado pelo texto (Livro Didático). Por isso, será tarefa da etapa inicial da pesquisa identificá-los e tentar aproximá-los das hipóteses sugeridas. Adequá-los à investigação das questões de pesquisa.

e) A preparação do material: trata-se da organização do material que será analisado antes que se inicie, de fato, a análise.

Essa dissertação se debruçará sobre os livros didáticos, portanto, a pré-análise contou com uma criteriosa seleção de manuais de ensino inéditos que foram lançados no mercado no ano letivo de 2018 e que, por isso, servirão de base para o ensino de literatura das escolas públicas brasileiras nos próximos três anos.

Bardin (2011), aponta como segunda etapa da Análise de Conteúdo para uma pesquisa a exploração do material. Nesse sentido, afirma que se as todas as etapas da pré-análise forem concluídas de modo adequado, logo a exploração do material “não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas”. (BARDIN, 2011, p.131).

Para encerrar as etapas da análise documental, a autora aborda o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nesse pressuposto, ela diz que:

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (porcentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Para um maior rigor, esses resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação. (BARDIN, 2011, p. 131)

Para a autora, o pesquisador, quando tem a seu dispor resultados que além de significativos são fiéis, pode inferir e interpretar os dados de modo a contemplar os objetivos previstos ou quem sabe, pode visualizar outras descobertas que não cogitava. Nesta pesquisa, serão usados os resultados obtidos na análise do

conteúdo - livro didático - de modo a confirmar as hipóteses que, pela pesquisa, foram levantadas.

Para analisar os textos será feito, primeiramente, um levantamento do tipo de texto que aparece no Livro Didático. Para isso foram denominadas três subcategorias:

- 1) Gênero textual: prosa, poesia, informativo;
- 2) Texto Literário;
- 3) Texto não literário;

Feita essa análise, aplicamos a ela mais duas subcategorias analisando se esses textos estão empregados na forma de fragmentos ou na íntegra.

O segundo passo da análise foi observar as atividades sugeridas pelo livro didático, para tanto foram eleitas algumas subcategorias para classificar as atividades como:

- 1) Interpretação de texto;
- 2) Língua / gramática;
- 3) Literatura no aspecto subjetivo;
- 4) Estilo do autor/ escola literária.

3.1 QUESTÕES DE PESQUISA

Uma peça é fundamental para a consolidação de construção da ciência: a pergunta ou o problema. Não haverá produção de conhecimento científico sem que haja um problema, uma indagação, uma inquietação do pesquisador. A pergunta é o que move a ciência, porque na tentativa de descobrir a resposta, muitos caminhos são trilhados, conhecimentos agregados e comprovações feitas ou ideias derrubadas/reformuladas.

Assim, essa pesquisa parte do seguinte problema: O modo como os livros didáticos do Ensino Médio abordam o texto literário e as propostas didáticas que sugerem para o ensino da literatura contribuem para que essa seja promotora da formação humana?

Para isso, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Qual é o espaço destinado ao texto literário pelo livro didático?
- 2) Quais as estratégias didáticas e atividades propostas pelo manuais de ensino para trabalhar o texto literário?

- 3) As funções da literatura exploradas pelo Livro Didático priorizam a formação humana?

3.2 DEFINIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

Iniciamos nossa geração de dados por meio de uma estratégia, denominada por Bardin (2011) de leitura flutuante. Foi feito um estudo das Guias da Língua Portuguesa do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio) dos anos 2009, 2012, 2015 e 2018. Vale salientar que essas guias contêm, além de orientações aos professores quanto à escolha do livro didático, a resenha de todos os livros avaliados e aprovados no processo seletivo para seleção dos livros a serem distribuídos pelas escolas públicas brasileiras. Assim, foi realizada uma leitura superficial, porém atenta das quatro últimas resenhas de livros didáticos aprovados pelo MEC (2009, 2012, 2015, 2018).

Nessa investigação procurou-se relacionar os livros didáticos que mais foram aprovados entre as guias analisadas, partindo do pressuposto que são materiais que já estão no mercado há quase uma década e, dessa forma, podem nos auxiliar a pensar o nosso problema de pesquisa. Contudo o critério fundamental para a escolha dos Livros a serem analisados é o de que deveriam ser obras aprovadas no guia 2018.

Por conseguinte, após essa análise preliminar, foi detectado que alguns livros didáticos, no decorrer dos anos, acabaram se sobressaindo, popularizando-se sobre outros e, por isso, das quatro guias analisadas aparecem em três delas.

São eles:

- 1) “Português – Contexto, Interlocução e Sentido” dos autores Marcela Pontara, Maria Bernardete M. Abaurre, Maria Luiza M. Abaurre da editora Moderna;
- 2) “Língua Portuguesa: Língua e Interação” do autor Faraco Maruxo Jr. da editora Ática;
- 3) “Novas Palavras” dos autores Emília Amaral, Muro Ferreira, Ricardo Leite, Severino Antonio da editora FTD;
- 4) “Português Linguagens” dos autores William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães da editora Saraiva.

Terminado esse levantamento, foi feita a escolha, para fins de análise, das três primeiras coleções acima citadas e o critério de exclusão que eliminou a quarta

foi o fato dela não ter sido aprovada justamente para o ano 2018. Desse modo, segue o quadro com o demonstrativo das três coleções que serão analisadas:

Quadro 1 - Obras selecionadas para análise

Título	Autores	Editora
Português – Contexto, Interlocução e Sentido	Marcela Pontara, Maria Bernardete M. Abaurre, Maria Luiza M. Abaurre	Moderna
Língua Portuguesa: Língua e Interação	Faraco Maruxo Jr.	Ática
Novas Palavras	Emília Amaral, Muro Ferreira, Ricardo Leite, Severino Antonio	FTD

Fonte: Autoria Própria.

Cumprida essa etapa, seguimos com os procedimentos elencados por Bardin (2011), quanto à análise de conteúdo. A segunda fase da investigação correspondeu à escolha dos materiais específicos para construir a pesquisa. Considerando que o conteúdo total dos três livros analisados em relação ao tempo disponível para a dissertação, foi feito um recorte, selecionando-se apenas uma escola literária brasileira - Modernismo Segunda Geração Prosa e Poesia (1930-1945), que corresponde à terceira série do Ensino Médio.

A escolha desse período literário justifica-se, primeiro, por nele estar centralizada uma das maiores produções literárias tanto de poesia quanto de prosa; em segundo lugar, por ter sido essa geração altamente difusora da valorização do indivíduo e ter tido na literatura uma ferramenta essencial de denúncia que é uma das funções subjacentes ao texto literário. Por último, é fundamental avaliar qual é a contribuição que os materiais didáticos de literatura trazem para a formação humana dos alunos.

Em seguida, foram elaboradas as hipóteses:

Nos livros didáticos, o texto literário divide espaço com outros textos e com atividades diversas, sugerindo que o trabalho com a literatura é fragmentado e visto como uma, entre tantas atividades de estudo da Língua Portuguesa.

1. A discussão da obra literária é “engessada” no passado, logo não dialoga com o presente, alijando as problemáticas levantadas nos textos da realidade atual.

2. A abordagem do texto literário revela uma concepção disciplinar da literatura, contribuindo pouco para a formação humana.

Tendo finalizado a primeira etapa buscou-se adquirir, preparar e organizar os materiais em que de fato foi feita a análise.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO CORPUS

Antes de efetuar uma análise de dados, propriamente dita, foi feita uma leitura das três coleções selecionadas para a pesquisa no tocante ao período a ser investigado: Segunda geração do Modernismo no Brasil – Poesia e Prosa (1930 a 1945). Essa leitura ampla, que já levava um olhar orientado pelas questões de pesquisa, teve como finalidade a construção das categorias de análise a serem investigadas. Foram definidas, portanto, duas etapas de análise:

- 1) Caracterização do corpus;
- 2) Problematização;

Na primeira etapa, o corpus será analisado de acordo com as seguintes categorias:

- 1ª. O espaço do texto;
- 2ª. Atividades;

Na segunda etapa, buscaremos uma reflexão sobre como o livro didático está contribuindo para a formação humana.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Primeiro verificou-se o ESPAÇO do texto literário. O objetivo, nessa etapa, é descobrir quanto espaço o Livro Didático oferece ao texto literário. Para isso, foi elaborado um quadro para registrar os gêneros textuais: POESIA, PROSA e TEXTO INFORMATIVO sugeridos pelo livro. Em seguida, foi feita a classificação desses textos em: literários x não literários e o modo de apresentação desses no livro: na íntegra ou fragmentos.

Em seguida, foram analisadas as Atividades referentes ao texto literário. Nessa categoria também foi necessária a criação de quatro subcategorias, a saber:

- 1) Interpretação de Texto;
- 2) Estudo Linguístico/Gramatical;
- 3) Literatura/Atividade Subjetiva;
- 4) Estilo autor/Escola literária.

4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Como o interesse dessa pesquisa está centrado no conhecimento e problematização acerca do espaço do texto literário sugerido pelo Livro Didático do Ensino Médio e as contribuições deste material didático para a formação humana, o período de análise está concentrado na Segunda Geração do Modernismo brasileiro – poesia e prosa, por se tratar de um dos períodos mais férteis em escrita da literatura brasileira. Dessa forma, nos reportamos exclusivamente para a parte da obra que evidencia o trabalho com esta Literatura.

A análise feita contemplou dois enfoques:

- 1) O espaço do texto literário;
- 2) As atividades;

O objetivo dessa categoria é avaliar o espaço que tem o texto literário no Livro Didático em análise. Entende-se por espaço, não apenas a quantidade de textos que aparecem no manual de ensino, mas como ele aparece. Nesse critério foi observada a quantidade de textos literários apresentados pelo Livro Didático na íntegra ou em fragmentos - neste caso foi ainda observado se trata de um texto aberto ou fechado, ou seja, se o texto contém elementos como tensões e suspense que despertem a curiosidade e motivem a leitura da obra completa.

Já no que se refere às atividades propostas pelo Livro, foi observado quatro critérios mais relevantes:

- 1) Conhecimento gramatical: questionamento acerca de questões gramaticais, envolvendo morfologia, sintaxe e semântica da Língua Portuguesa.
- 2) Exploração das características literárias: trata de questões que fazem referência à característica estética da escola literária ou dos autores.
- 3) Interpretação de texto: trata de atividades que versam sobre excertos literários, nesse caso, foi observado qual foi a ênfase do questionamento, ou seja, se a pergunta exige uma mera localização de informação, ou se trata de uma resposta mais crítica.
- 4) Leitura subjetiva: essas atividades classificadas como leitura subjetiva são referentes à ênfase máxima da exploração do trecho literário. Trata-se, portanto, de perguntas que mobilizam o “eu” a uma tomada de posição, essa pode ter envolvimento emocional, projeção de empatia, indignação, revolta, prazer, alegria. Sobretudo, esse tipo de atividade deve ser capaz de

fazer o aluno pensar criticamente a realidade que o cerca por meio da leitura e compreensão da obra literária.

4.1 ANÁLISE DA COLEÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO

A Coleção Língua Portuguesa: Linguagem e Interação foi escrita por Faraco Maruxo Jr. e lançada pela editora Ática. A estrutura dos capítulos apresenta uma forma que é seguida por toda a edição. Os capítulos são divididos em seções denominadas:

- a) Linguagem e Texto;
- b) Diálogo com a Literatura;
- c) Língua – análise e reflexão;
- d) Práticas de Linguagem.

4.1.2 O espaço do texto literário no livro didático

Para visualizar o espaço que o texto literário tem no livro didático será construído um quadro como forma de melhor relacionar os resultados obtidos.

Quadro 2 - O espaço do texto literário no Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

Texto	Tipo	Literário	Não Lit.	Ínteg.	Frag.	Provocação para leitura
1- Memórias do cárcere – Graciliano Ramos	Prosa romance	X			X	
2- Dados biográficos de Graciliano Ramos	Texto informativo		X	X		
3- Fuga – Graciliano Ramos	Prosa romance	X			X	
4- Menino de engenho – José Lins do Rego	Prosa Romance	X			X	X
5- Dados biográficos de José Lins do Rego	Texto informativo		X	X		
6- O senhor embaixador – Érico Veríssimo	Prosa romance	X			X	
7- Dados biográficos de Érico Veríssimo	Texto informativo		X	X		
8- Um certo capitão Rodrigo – Érico Veríssimo	Prosa Romance	X			X	
9- Gabriela, cravo e canela – Jorge Amado	Prosa Romance	X			X	

10- Dados biográficos de Jorge Amado	Texto informativo		X	X		
11- José – Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X		X		
12- Dados biográficos – Carlos Drummond de Andrade	Texto informativo		X	X		
13- No meio do caminho – Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X		X		
14- Os ombros que suportam o mundo- Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X		X		
15- Soneto de fidelidade – Vinícius de Moraes	Poesia	X		X		
16- Dados biográficos de Vinícius de Moraes	Texto informativo		X	X		
17- A rosa de Hiroxima – Vinícius de Moraes	Poesia	X		X		
18- Romance XXXVIII ou do Embuçado – Cecília Meireles	Poesia	X			X	
19- Dados biográficos de Cecília Meireles	Texto informativo		X	X		

Fonte: Autoria Própria.

Elaborado o quadro, foi possível constatar que no tocante ao espaço do texto literário referente à Segunda Geração do Modernismo no Brasil – Prosa e Poesia, pode-se perceber que dos 19 textos mapeados, 12 são referentes à literatura clássica do período, enquanto que os outros 7 equivalem à biografia do autor, ou seja, foram produzidos com uma finalidade informativa que foge do foco do nosso problema de pesquisa. Dos textos apresentados, o fragmento de *Menino do Engenho* apresenta um fragmento dotado de tensão, o que pode promover o interesse dos alunos pela leitura literária.

No entanto, apesar do número de textos classificados como literatura ser bem maior, 7 dos 12 textos encontrados apresentam-se sob a forma de fragmentos, como ilustrado nas figuras 1 e 2. A referida ilustração traz dois fragmentos de grandes romances da década de 30. O primeiro trata de um capítulo da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, intitulado “Fuga”. O segundo, também faz referência a uma importante obra da literatura nordestina *Menino de engenho*, do escritor José Lins do Rego.

Figura 1

Fuga
Graciliano Ramos

A vida na fazenda se tornara difícil. Sinha Vitória benzia-se tremendo, manejava o rosário, mexia os beijos rezando rezas desesperadas. Encolhido

5 no banco do **copiar**, Fabiano espiava a catinga amarela, onde as folhas secas se pulverizavam, trituradas pelos redemoinhos, e os **garranchos** se torciam negros, torrados. No céu azul as últimas

10 **arribações** tinham desaparecido. Pouco a pouco os bichos se finavam, devorados pelo carrapato. E Fabiano resistia, pedindo a Deus um milagre.

Mas quando a fazenda se despovoou,

15 viu que tudo estava perdido, combinou a viagem com a mulher, matou o bezerro **morrinhento** que possuíam, salgou a carne, largou-se com a família, sem se despedir do amo. Não poderia nunca liquidar

20 aquela dívida exagerada. Só lhe restava jogar-se ao mundo, como negro fugido.

arribação: deslocamento de aves.
copiar: varanda; alpendre.
garrancho: ramo tortuoso de árvore.
morrinhento: enfraquecido; prostrado.

Saíram de madrugada. Sinha Vitória meteu o braço pelo buraco da parede e fechou a porta da frente com

25 a **taramela**. Atravessaram o pátio, deixaram na escuridão o chiqueiro e o curral, vazios, de porteiras abertas, o carro de bois que apodrecia, os juazeiros. Ao passar junto às pedras onde

30 os meninos atiravam cobras mortas, Sinha Vitória lembrou-se da cachorra Baleia, chorou, mas estava invisível e ninguém percebeu o choro.

Desceram a ladeira, atravessaram

35 o rio seco, tomaram rumo para o sul. Com a fresca da madrugada, andaram bastante, em silêncio, quatro sombras no caminho estreito coberto de seixos miúdos — os meninos à frente, conduzindo trouxas de roupa, Sinha Vitória sob o

40 baú de **folha** pintada e a cabaça de água, Fabiano atrás, de facão de rasto e faca de ponta, a cuja pendurada por uma correia amarrada ao cinturão, o **aió** a tiracolo, a **espingarda de pederneira** num ombro, o saco da **matalotagem** no outro.

45 Caminharam bem três léguas antes que a barra do nascente aparecesse.

Fizeram alto. E Fabiano depôs no chão parte da carga, olhou o céu, as mãos em pala na testa. Arrastara-se até ali na incerteza de que aquilo fosse

50 realmente mudança. Retardara-se e repreendera os meninos, que se adiantavam, aconselhara-os a poupar forças. A verdade é que não queria afastar-se da fazenda. A viagem parecia-lhe sem

55 jeito, nem acreditava nela. Preparara-a lentamente, adiar-a, tornara a prepará-la, e só se resolvera a partir quando estava definitivamente perdido. Podia continuar a viver num cemitério? Nada o prendia àquela terra dura, acharia um lugar menos seco

60 para enterrar-se. Era o que Fabiano dizia, pensando em coisas alheias: o chiqueiro e o curral, que precisavam concerto, o cavalo de fábrica, bom companheiro, a égua **alazá**, as

65 catingueiras, as painéis de losna, as pedras da cozinha, a cama de varas. E os pés dele esmoreciam, as alpercatas calavam-se na escuridão. Seria necessário largar tudo? As alpercatas chiavam de novo no caminho coberto

70 de seixos.

Agora Fabiano examinava o céu, a barra que tingia o nascente, e não queria convencer-se da realidade. Procurou distinguir qualquer coisa diferente da vermelhidão que todos os dias espiava,

75 com o coração aos baques. As mãos grossas, por baixo da aba curva do chapéu, protegiam-lhe os olhos contra a claridade e tremiam. Os braços penderam, desanimados.

— Acabou-se. 80

Antes de olhar o céu, já sabia que ele estava negro num lado, cor de sangue no outro, e ia tornar-se profundamente azul. Estremeceu como se descobrisse uma coisa muito ruim.

Desde o aparecimento das arribações vivia de- 85 sassosssegado. Trabalhava demais para não perder o sono. Mas no meio do serviço um arrepio corria-lhe no espinhaço, à noite acordava agoniado e encolhia-se num canto da cama de varas, mordido pelas pulgas, conjecturando misérias.

90 A luz aumentou e espalhou-se na campina. Só aí principiou a viagem. Fabiano atentou na mulher e nos filhos, apanhou a espingarda e o saco dos mantimentos, ordenou a marcha com uma interjeição áspera. 95

aió: bolsa feita de fibra de caroá.
alazão: que tem pelos cor de canela, amarelo-avermelhados.
espingarda de pederneira: espingarda de caça na qual o mecanismo se encontra no exterior da arma.
folha: metal.
matalotagem: provisão de mantimentos.
taramela: trava, em geral de madeira ou metal.

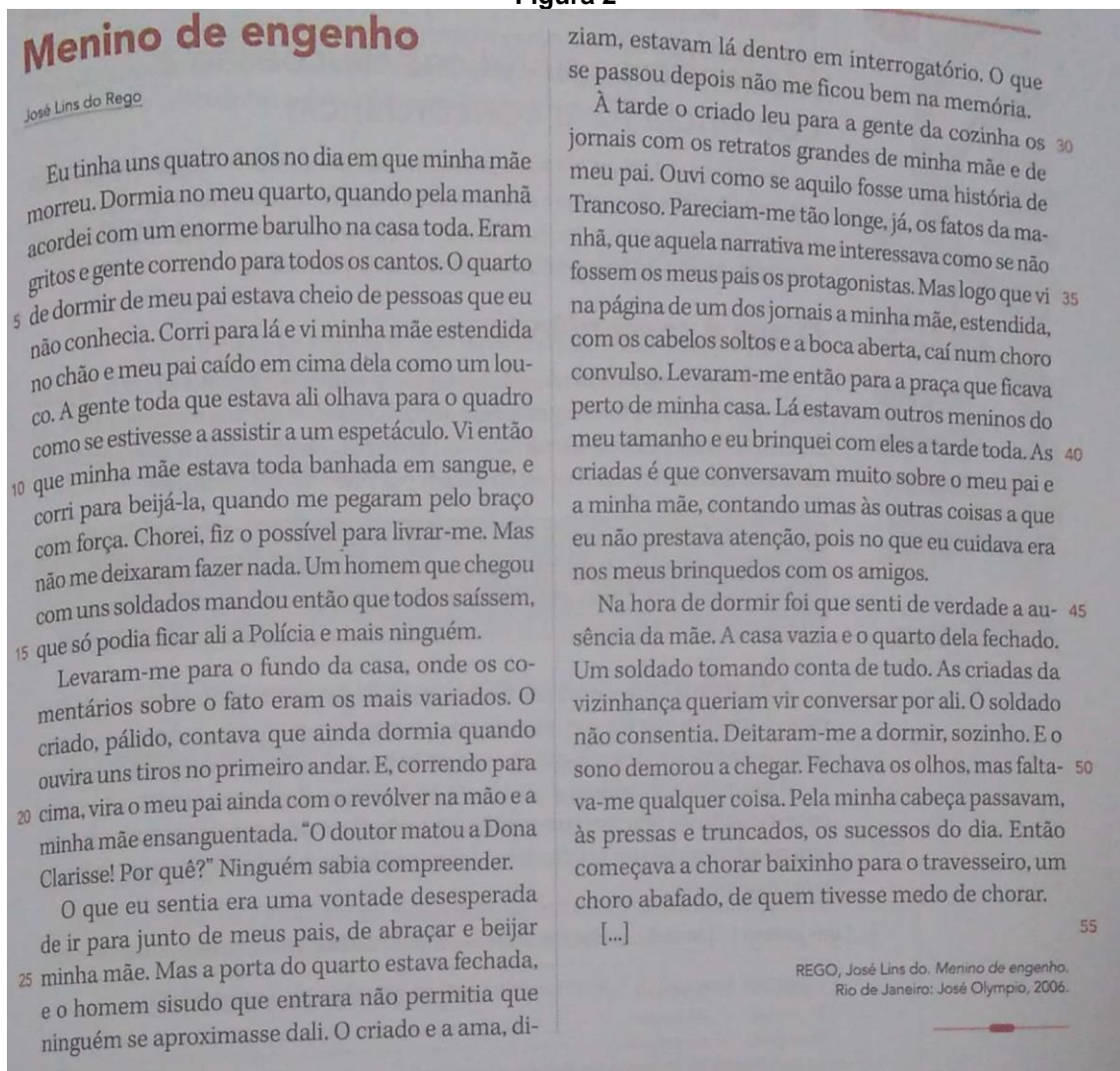
Retirantes, 1944, de Candido Portinari (1903-1962). No início de sua carreira, o artista plástico brasileiro Portinari declarou que pretendia criar uma pintura caracteristicamente nacional. Esse ideal encontrava apoio nos escritos de Mário de Andrade, que defendia o desenvolvimento de uma arte nacional e moderna. Admirador da obra de Pablo Picasso, Portinari captou influências do artista catalão, como se pode perceber pela dramaticidade com que o pintor brasileiro compôs, em *Retirantes*, o sofrimento de uma família fugindo da seca, de modo a representar, nessa tragédia tão nacional, a dor de todos os seres humanos.

Cena de Vidas secas, de Nelson Pereira dos Santos, 1963, baseado no romance de mesmo nome escrito por Graciliano Ramos. Na foto, a atriz Maria Ribeiro no papel de Sinha Vitória.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 71. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 116-118.

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

Figura 2



Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

Dessa forma, se o texto trazido sob a forma de fragmento não for mediado de modo adequado pelo professor, isto é, se o docente não cativar, não despertar o interesse do aluno para a leitura da obra completa, ficando satisfeito com a leitura dos fragmentos, esses não contribuirão para mobilizar os alunos para a leitura literária e essa prática trará como consequência a redução do contato entre alunos e o texto literário.

Observou-se ainda que a maior parte dos fragmentos de romances, contidos no livro em análise, serve como ilustração representativa da obra, ou seja, o livro didático apresenta primeiro uma pequena resenha da obra, dessa forma, o excerto do texto utilizado serve para comprovar as informações disponibilizadas previamente.

A obra *Menino de Engenho*, apresentada no livro didático, apesar de apresentar um fragmento de grande tensão emocional por tratar da morte da mãe, o faz parecer simplesmente um relato, em forma de memórias, dotado de pouca emoção. Além disso, não deixa o final em aberto, delimitando a cena em si mesma. Nos outros fragmentos não foram observadas características de tensão ou suspense.

4.1.3 Atividades propostas pelo livro didático

Para uma melhor visualização dos resultados, foi construído um quadro que sistematiza as atividades propostas pelo livro, bem como as respectivas ênfases de cada texto abordado pelo livro Didático.

Quadro 3 - Número de atividades de acordo com a intencionalidade pedagógica

Obra	Autor	Gramática	Estilo autor/ escola literária	Interp. de texto	Leitura Subjetiva
Memórias do Cárcere	Graciliano Ramos	0	1	12	0
Fuga	Graciliano Ramos	1	0	7	3
O senhor embaixador	Érico Veríssimo	3	0	6	0
Gabriela, cravo e canela	Jorge Amado	2	0	3	1
José	Carlos Drummond de Andrade	0	0	5	1
O ombros suportam o mundo	Carlos Drummond de Andrade	3	0	1	0
Romance XXXVIII ou do Embuçado	Cecília Meireles	0	0	3	0
A Rosa de Hiroxima	Vinícius de Moraes	0	0	0	2
TOTAL		9	1	37	7

Fonte: Autoria própria.

Foi possível identificar que o Livro Didático em análise apresentou um total de 54 questões acerca das obras literárias trabalhadas. Assim, dessas 37 equivalem à interpretação de texto, 9 são dedicadas ao estudo da língua e da gramática, 7

podem ser classificadas como atividades de literatura que favorecem a fruição estética, assim como a crítica literária e a intertextualidade, por fim 1 delas foi dedicada à observação das características descritas do autor.

Para iniciar trataremos de uma análise mais detalhada das questões referentes ao conteúdo linguístico e gramatical. Na figura 3 apresentamos mais um exemplo de questão do fragmento do romance *Memórias do Cárcere* de Graciliano Ramos, todavia, a questão ilustrada reporta um conhecimento gramatical. Assim, o aluno é levado a interpretar o texto através da ação de conhecimentos gramaticais. Vejamos:

Figura 3

- 11 Qual é o "pronominho irritante" (linhas 208-209) de que trata o escritor do texto 2?
O pronome eu, de primeira pessoa.

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

A figura 4 apresenta uma questão que faz parte da análise acerca de um fragmento da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. O texto em questão é o capítulo intitulado "Fuga". A questão 21 pede ao aluno que identifique, no segundo parágrafo, o discurso indireto livre, portanto, o texto literário, nesse caso, é usado como pretexto para trabalhar uma questão gramatical.

Figura 4

- 21 Identifique o discurso indireto livre no segundo parágrafo.
"Podia continuar a viver num cemitério? [...] Seria necessário largar tudo?" (texto 3, linhas 58-70). A interrogação, se fosse feita pelo narrador, teria outra forma.

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

Seguindo nossa análise, destacamos as duas atividades na Figura 5. No Livro Didático elas aparecem como atividades sugeridas após a exposição de duas poesias de Carlos Drummond de Andrade: "No meio do caminho" e "Os ombros que suportam o mundo".

Como é possível observar, as duas questões utilizam a poesia de Drummond como base para empregar conhecimentos gramaticais, nelas são aplicados os saberes morfológicos e sintáticos. A última questão consegue fazer uma interdisciplinaridade entre a gramática e a literatura, pois a intenção dela é fazer com

que o aluno visualize que a negatividade excessiva dos advérbios pode ser compreendida também no mundo real, ou seja, no contexto da Segunda Guerra Mundial.

Figura 5

- 22) Observe a estrutura do seguinte trecho do poema:

E os olhos não choram.
E as mãos tecem apenas o rude trabalho.
E o coração está seco. (versos 6-8)

- a) O que há em comum, em termos morfológicos e sintáticos, entre os versos e que sentido isso confere a eles?
- b) Como esse elemento em comum aos três versos influencia na interpretação do período em relação ao sentido dos adjetivos? Os adjetivos *rude* e *seco* se associam, concomitantemente, ao trabalho e ao coração.
- 23) O eu lírico utiliza muitos advérbios de negação. Identifique-os e explique a função deles para o sentido integral do poema, levando em conta o momento histórico em que foi escrito.

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

Acerca do fragmento do romance *Gabriela, cravo e canela*, as duas questões da Figura 6 e 7 são relativas ao conhecimento gramatical morfológico, substantivos abstratos e a questão 1 é referente ao uso da linguagem coloquial, portanto, faz referência aos conhecimentos linguísticos. Vejamos:

Figura 6

- 12) Os olhos de Gabriela revelam algumas de suas características psicológicas. Identifique essas características e registre-as em seu caderno usando apenas substantivos abstratos.

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

Figura 7

- 14) Uma das conquistas do Modernismo foi a incorporação da linguagem coloquial à literatura. O texto lido pode exemplificar essa característica? Justifique em seu caderno com elementos do texto.

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

Dando sequência, foi feita uma análise acerca das questões referentes ao estilo do autor e escola literária. A questão representada na figura 8 é um exemplo de atividade que exige do aluno conhecimento acerca da escola literária e o estilo do autor. Observamos:

Figura 8

6 No final do terceiro parágrafo o enunciador deixa claro um princípio de escrita literária que o próprio Graciliano Ramos adotou em toda sua produção e pelo qual é considerado um mestre:

[...] acho que é ruim porque está mal escrito. E está mal escrito porque não foi emendado, não se cortou pelo menos a terça parte dele. (texto 2, linhas 57-60)

Deduza: a partir desse comentário do enunciador, que característica da escrita Graciliano Ramos valoriza?

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

Essa atividade faz referência ao fragmento da obra *Memórias do cárcere* de Graciliano Ramos, o objetivo da questão é fazer com que o aluno interprete o texto e faça uma associação com as características da escrita do autor. Assim, para que o aluno obtenha êxito para responder a atividade, ele precisa conhecer o autor e fazer uma análise crítica do estilo de escrita do romancista.

A seguir será feita uma análise mais detalhada das atividades de Interpretação de Texto usando, para tanto, recortes do Livro Didático. Analisando as atividades de Interpretação de texto pôde-se perceber que a maior parte delas varia entre:

a) Localização de informações no texto: atividade linguisticamente denominada de compreensão textual;

b) Interpretação crítica: o aluno é levado a interpretar de forma inferencial e por isso são mais críticas as questões propostas.

Observamos:

Figura 9

- 1 Podemos dividir esse texto em duas grandes partes. Em seu caderno, delimite-as e dê um título a cada uma.
- 2 A que principalmente se deve a indecisão do escritor em escrever suas memórias do tempo em que esteve preso?
Ele não queria envolver criaturas vivas, reais, ao mesmo tempo que não queria "deformar" essas pessoas criando ficção.
- 3 O narrador critica alguns escritores da época. Que tipo de escritores?
Aqueles que alegavam ser a ação da censura a responsável pela sua pouca ou nenhuma produção. Graciliano Ramos nega que tenha havido censura de fato.
- 4 Explique esta passagem fundamental do relato:

Liberdade completa ninguém desfruta: começamos oprimidos pela sintaxe e acabamos às voltas com a Delegacia de Ordem Política e Social [...] **(texto 2, linhas 29-31)**
Segundo Graciliano Ramos, o obstáculo fundamental enfrentado pelo escritor são os mecanismos da língua.
- 5 No caderno, explique por que o enunciador afirma em seguida que a gramática é um fator de coação.

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

Figura 10

- 7 A quem se refere o autor quando comenta "[...] outros espíritos miúdos dependiam de nós [...]"? **(texto 2, linhas 48-49)**
Refere-se aos filhos, à família que dele dependia.
- 8 Ao comentar a respeito do trabalho de escrever, do difícil momento diante da folha de papel, o enunciador levanta esta questão:

O pensamento foge da folha meio rabiscada. Que desgraças inomináveis e vergonhosas nos chegarão amanhã? **(texto 2, linhas 79-81)**

De onde podem chegar essas "desgraças" de que fala o enunciador?
Da memória, da recordação das vivências.
- 9 Ao relatar que procurou compreender e não julgar as pessoas que se tornariam personagens de seu relato, o enunciador comenta:

Ser-me-ia desagradável ofender alguém com esta **exumação**. **(texto 2, linhas 110-112)**

Nesse contexto, o que lhe parece significar o termo destacado?
Exumação é o ato de desenterrar um cadáver da sepultura. No texto, empregado em sentido conotativo, o verbo significa "trazer à tona a recordação de vivências sepultadas na memória".
- 10 O enunciador se critica ao comentar como, em suas memórias, analisa os colegas de cárcere. Releia:

Fiz o possível por entender aqueles homens [...] Foram apenas bons propósitos: devo ter-me revelado com frequência egoísta e mesquinho. **(texto 2 linhas 198-203)**

No caderno, explique com suas palavras essa autocrítica.

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

Figura 11

- 15 Em sua opinião, por que o enunciador escolheu o nome José para o seu interlocutor no poema? Espera-se que os alunos concluam que se trata de nome próprio bastante comum no Brasil. Por isso, pode simbolizar o homem comum.
- 16 Segundo o eu lírico, José teria possibilidades de mudar sua situação.
- a) Em que estrofe estão nitidamente sugeridas essas possibilidades? Explique.
- b) Qual é a hipótese mais extremada entre as sugeridas?
"Se você morresse [...]" (verso 51)
- 17 Pode-se entender que José é uma criatura abandonada. Nessa perspectiva, que significado adquire, em sua opinião, o verso "a noite esfriou", repetido no poema?
- 18 O interlocutor se chama José. No entanto, no oitavo verso da primeira estrofe o eu lírico afirma: "você que é sem nome". Existe uma contradição nesse verso? Justifique sua resposta no caderno.

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

Figura 12

- 14 Dois motivos obrigaram a família a retirar-se da fazenda. Escreva no caderno quais são eles.
A iminência da seca e a dívida com o patrão, que Fabiano julga exagerada.
- 15 Identifique o trecho em que se compara Fabiano a um escravo. O que se pode entender por escravidão nesse contexto?
"[...] como negro fugido" (texto 3, linha 21). Resposta possível: A escravidão se refere às dívidas que em geral os trabalhadores rurais contraem com os patrões e que dificilmente conseguem pagar.
- 16 Diante da proximidade da seca, tanto Fabiano quanto Sinha Vitória buscam uma solução mística. Qual?
Ambos rezam, esperando um milagre.
- 17 Ao tentar controlar a marcha dos filhos, na verdade Fabiano está disfarçando um estado de espírito. Identifique-o e justifique sua escolha no caderno, com um trecho do texto.
Fabiano disfarça sua indecisão em abandonar a fazenda. "A verdade é que não queria afastar-se da fazenda."
- 18 Fabiano sabe decifrar os sinais da natureza. Em que trecho se narra essa habilidade?
No penúltimo parágrafo e no início do último parágrafo descreve-se essa habilidade de Fabiano.
- 19 Que reação de Fabiano, no final do capítulo, demonstra que ele não se conforma com o fato de ter de abandonar a fazenda?
A interjeição áspera com que ele ordena a marcha.
- 20 O universo de qualquer trabalhador apresenta características próprias.
- a) Identifique no texto elementos que caracterizam o universo de atuação de Fabiano.
O chiqueiro, o curral, o cavalo de fábrica, a égua, as catingueiras.
- b) Fabiano não é proprietário dos instrumentos com que trabalha — a terra, os animais, o arado, etc. não lhe pertencem. Podemos dizer então que sua relação com o meio (o local) é estável ou provisória?
A ligação de Fabiano com o meio é transitória, instável.
- c) Como se pode caracterizar a identidade social do trabalhador Fabiano? Responda no caderno e justifique sua resposta com um trecho do texto.
- d) Dessa perspectiva, Fabiano se define mais como vaqueiro ou como retirante? Por quê?
A personagem se define predominantemente como retirante, pela natureza de sua ligação com o meio.
- e) No segundo parágrafo, a indecisão de Fabiano entre partir e ficar é expressa em ações construídas com o recurso da metonímia. Copie esse trecho em seu caderno.
"E os pés dele esmoreciam, as alpercatas calavam-se na escuridão [...] as alpercatas chiavam de novo no caminho coberto de seixos" (texto 3, linhas 67-71).

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

As questões da Figura 9 e 10 são relativas a um fragmento do romance *Memórias do Cárcere* de Graciliano Ramos. As perguntas propostas pelo Livro Didático contemplam um misto entre a compreensão do texto na busca de informações e por outro lado conduz o aluno a uma percepção mais crítica quando pede explicações e opinião.

As questões da Figura 11 tratam da poesia “José” de Carlos Drummond de Andrade. O foco dos questionamentos, nessa abordagem, é menos pragmático e mais subjetivo, por várias vezes questionar a opinião do aluno.

As questões da Figura 12 fazem parte de um fragmento da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos e o texto em questão é o capítulo intitulado “Fuga”. Pode-se observar que há o predomínio da interpretação que visa localizar informações facilmente perceptíveis no texto, contudo na última atividade proposta, a intenção das questões é inferencial.

Seguindo a análise, nos deteremos mais nas atividades que promovem a leitura subjetiva, já que são essas que procuram potencializar as funções da literatura, desenvolvendo a sensibilidade estética e de fruição, despertando a sensibilidade e promovendo a capacidade do aluno compreender como a literatura utiliza as palavras para provocar múltiplos sentimentos e sentidos.

Como pode se perceber na Figura 13, relativa à poesia “José” de Drummond, para responder a pergunta 19 o aluno não fará uma cópia do texto em análise, mas sim, precisará levar em consideração os aspectos literários e históricos e refletir que tipo de tom assumiu um poema que fora escrito no contexto da Segunda Guerra Mundial. Dessa maneira, para responder à questão proposta o aluno deverá ativar conhecimentos críticos relativo ao texto.

Ademais, o livro orienta o professor a aceitar todas as respostas coerentes e debatê-las com os alunos.

Figura 13

- 19 O texto lido foi escrito na época da Segunda Grande Guerra (1939-1945). Partindo dessa informação, como você interpreta o tom geral do poema?
 Resposta possível: O poema revela o desencanto e a falta de perspectiva do homem comum.
 Aceite e comente todas as respostas coerentes.

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

A questão relativa ao texto *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, Figura 14, trata especificamente do conhecimento literário. A questão reflete sobre os direitos do cidadão: ter direito à educação, saúde, habitação, ter acesso a um salário digno que promova a própria vida. Tendo discursado sobre tais direitos e tendo-os como parâmetro, o aluno é questionado se o personagem Fabiano pode ser considerado um cidadão, devendo justificar a resposta.

É importante ressaltar que para responder a uma questão desse nível o aluno é posto numa posição crítica a qual deve traçar um paralelo entre aquilo que é previsto pela lei e como essa situação se aplica à personagem de *Vidas Secas*. Destaca-se que atividades deste estilo são pertinentes porque favorecem uma leitura de fruição, haja vista que ao responder o questionamento o aluno, inevitavelmente, é levado a pensar a condição humana, reconhecendo-se como ser humano e digno de direitos.

Pensar a condição de vida de Fabiano, é reconhecer-se nele e ter a sensibilidade de pensar a miserabilidade e a falta de direitos como um problema a ser questionado, com o objetivo de, através de um senso crítico, promover as mudanças que a sociedade tanto precisa.

Figura 14

- 22 Basicamente, os direitos do cidadão são: gozar do domínio sobre o próprio corpo, ter acesso a um salário condizente para promover a própria vida, usufruir do direito à educação, à saúde, à habitação e ao lazer. Desse ponto de vista, Fabiano pode ser considerado um cidadão? Justifique sua resposta.
Não, pois a personagem não goza de um único direito entre os apontados.

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

Outra atividade que foi destacada por essa análise não aparece no livro na seção de questionário, mas trata-se de uma sugestão de trabalho extra, a qual indica um pensamento bem inovador por parte dos autores do Livro Didático, pois propõem um trabalho interdisciplinar. Observamos a proposta na Figura 15:

Figura 15

A *rosa de Hiroxima* exemplifica um eu lírico transtornado diante do impacto da bomba atômica. Propomos reflexões a esse respeito: escolha a perspectiva que mais interessa a você e reúna-se com colegas que também escolheram esse ponto de vista. Pesquisem esse assunto e preparem-se para fazer uma exposição oral para a turma sobre as descobertas e conclusões.

Este assunto pode ser desenvolvido de forma interdisciplinar. Veja nas Orientações Específicas do Manual do Professor as relações interdisciplinares sugeridas.

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

Tendo como pano de fundo a poesia “A rosa de Hiroxima”, de Vinícius de Moraes, o livro propõem um trabalho em grupo que seja norteado pela pesquisa, contextualizando reflexões sobre um eu lírico transtornado pelos efeitos da bomba atômica. A atividade sugere formação de grupos que tenham afim o ponto de vista e a culminância do trabalho é a exposição oral para a turma com o objetivo de socializar descobertas e conclusões sobre o assunto.

A orientação para o professor é que o trabalho pode ser desenvolvido de maneira interdisciplinar, o que seria uma experiência demasiada enriquecedora para toda a turma.

Outro aspecto de fundamental importância é relativo ao tempo em que o trabalho com o texto literário foi efetivado, haja vista, o fato de que todos são retratados no contexto do século XX, mais especificamente da geração 30, por isso, a temática recorrente trata de problemas sociais como segunda guerra mundial, seca, problemas regionais, questões líricas, históricas e existenciais.

Todavia, cabe pontuar a relevância de um aspecto altamente pertinente no trabalho com a literatura, ou seja, a relação de intertextualidade proposta pelo livro didático, que também sugere uma leitura subjetiva, haja vista despertar no aluno outras visões e possibilidades de diálogo entre as obras de arte.

Assim, junto ao capítulo “Fuga” da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, aparece a tela “Os retirantes” de Candido Portinari. Por sua vez, o excerto de *Gabriela, cravo e canela* do escritor Jorge Amado aparece fazendo intertextualidade com uma cena do filme baseada na obra. Portanto, cabe inferir que se partir desse conjunto de elementos o professor conseguir articular uma boa mediação entre o aluno e o conteúdo disponibilizado no livro didático, esse pode se tornar uma ferramenta pedagógica de grande importância para desenvolver o sendo crítico e contribuir para a formação humana.

Ademais, o período observado faz uma intertextualidade bem interessante com a arte em dois momentos, que serão ilustrados nas Figuras 16 e 17. Primeiro, ele dialoga a obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos com a pintura “Os Retirantes” de Cândido Portinari, 1944. Depois, o diálogo é feito entre o poema “A rosa de Hiroxima” de Vinícius de Moraes com o “Monumento das Crianças à Paz”, erguido em 1958, no Parque da Paz em Hiroxima, no Japão representado na Figura 16.

Figura 16



Comente o significado do convite à reflexão produzido pela forma verbal *pensarem*. Utilizando esse recurso, o eu lírico não concentra em uma pessoa ou país a tragédia de Hiroxima, mas envolve toda a humanidade, que colocou em risco sua própria sobrevivência. Mostre que o poema é composto de metáforas e comparações bastante fortes.

Monumento das Crianças à Paz, erguido em 1958, no Parque da Paz, em Hiroxima, no Japão.

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

Intercalando os textos literários e obras de arte, o Livro Didático ainda faz um recorte intertextual histórico com uma fotografia, a qual representa os refugiados da segunda guerra mundial na França, em 1941, como está ilustrado na Figura 17.

Figura 17



Refugiados da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), na França, em 1941.

Fonte: Livro Língua Portuguesa: Linguagem e Interação

O diálogo que os textos fazem com as imagens são pertinentes e podem contribuir para ampliar o repertório cultural dos alunos e auxiliar na formação crítica deles.

4.2 ANÁLISE DA COLEÇÃO “NOVAS PALAVRAS”

A coleção “Novas Palavras” foi escrita pelos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio e lançada pela editora FTD. O livro é dividido por seções obtendo: 9 capítulos de literatura, 8 capítulos de gramática e 5 capítulos de leitura e produção de textos.

Os capítulos que abordam o conteúdo literário trabalham além de leituras literárias, características dos períodos tanto históricas quanto referente às escolas literárias, além dos principais autores e obras e um foco no contexto histórico e social. Para finalizar, os capítulos apresentam atividades de vestibulares e ENEM referentes ao conteúdo trabalhado.

4.2.1 O espaço do texto literário no livro didático

Para visualizar o espaço que o texto literário tem no livro didático será construído um quadro como forma de melhor relacionar os resultados obtidos.

Quadro 4 - O espaço do texto literário no Livro Novas Palavras

Texto	Tipo	Literário	Não Lit.	Ínteg.	Frag.	Provocação para leitura
O fim da poesia? Nelson Ascher	Artigo		X		X	
Poema de sete faces – Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X		X		
Dados biográficos Carlos Drummond de Andrade	Texto informativo		X	X		
Mundo grande – Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X			X	
Dados biográficos Marcos Vinicius de Melo Moraes	Texto informativo		X	X		
Poema dos olhos da amada – Vinicius de Moraes	Poesia	X			X	
Cantiga – Luís de Camões	Poesia	X			X	
Reinvenção – Cecília Meireles	Poesia	X			X	
Dados biográficos Cecília Meireles	Texto informativo		X	X		
Pré-História – Murilo Mendes	Poesia	X		X		

Dados biográficos Murilo Monteiro Mendes	Texto informativo		X	X		
Anunciação e encontro de Mira-Celi – Jorge de Lima	Poesia	X			X	
Dados biográficos Jorge Mateus de Lima	Texto informativo		X		X	
Política Literária – Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X		X		
Nosso tempo – Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X			X	
Paulo Emilio entrevista Leon Hirszman – Leon Hirszman	Entrevista		X		X	
Fogo Morto – José Lins do Rego	Prosa romance	X			X	
José Lins do Rego Cavalcanti	Texto Informativo		X	X		
Dados biográficos Graciliano Ramos	Texto Informativo		X	X		
Vidas Secas – Graciliano Ramos	Prosa romance	X			X	
São Bernardo – Graciliano Ramos	Prosa romance	X			X	

Fonte: Autoria própria.

Observando os dados coletados na pesquisa, constatou-se a presença de 21 textos categorizados em Literário x Não-Literário e Íntegra x Fragmentos. Assim, obteve-se 12 textos literários, sendo que nove desses apresentam-se sob a forma de fragmentos, sendo três de prosa e o restante de poesia, como se observa nas figuras 18, 19 e 20. Ressalta-se ainda que, dos textos presentes no livro em análise, nenhum apresenta tensão que possa provocar o interesse pela leitura integral da obra.

O texto, figura 18, é um exemplo de como o Livro Didático trabalha o texto informativo, abordando informações biográficas do autor e ao mesmo tempo trazendo uma contextualização acerca dele e da escrita. As figuras 19 e 20 representam a abordagem do texto literário.

Figura 18


Graciliano Ramos é unanimidade em nosso país e também fora dele, graças à mestria de sua obra, múltipla e ímpar nos caminhos que trilhou. Denunciou a desumanização da sociedade, seja instituindo a humanidade dos deserdados da seca nordestina, seja recriando a desumanidade dos "vencedores", cuja alma se perde em nome da aquisição da propriedade.

Outro aspecto sobre o qual se debruçou de maneira irrepetível é a discussão do papel do escritor em um mundo degradado e sem sentido, onde imperam a violência e a brutalização. Por esses e outros motivos, tornou-se um reconhecido modelo de conduta artística e humana, no qual se espelham todos aqueles que buscam, por meio das palavras, corrigir as iniquidades que tornam a realidade menos legível que a arte.

Você vai ler logo a seguir um fragmento de "Mudança", capítulo de abertura de **Vidas secas**. Estruturado em capítulos que parecem peças autônomas, isto é, que se encaixam de forma descontínua, o romance se debruça na trajetória de uma família obrigada periodicamente a fugir da seca nordestina. Com isso, torna-se nômade, sem teto, sem perspectiva de trabalho que não seja ocasional.

Assim, as péssimas condições climáticas e a opressão social fazem com que os personagens de **Vidas secas** — Fabiano, sinhá Vitória, os filhos e Baleia, a cachorrinha que age, pensa e sente como gente — sejam silenciosos e hostis, comportem-se como seres incommunicáveis, não apenas em relação às pessoas da cidade, mas também em relação a si próprios. Entretanto, o narrador, relativizando sua condição de bichos, de brutos, desvenda-lhes a humanidade submersa, reinventa o mundo interior de cada uma delas.

Vidas secas (1938) e **São Bernardo** (1934) — da qual também apresentaremos um fragmento — são suas obras principais, embora tenha escrito outras, também importantes, como **Caetés** (1933), **Angústia** (1936), **Histórias de Alexandre** (1944), **Dois dedos** (1945), **Histórias incompletas** (1946), **Insônia** (1947), **Histórias verdadeiras** (1951), além de livros publicados postumamente, entre os quais **Histórias agrestes** (1960), **Alexandre e outros heróis** (1962), **Linhas tortas** (1962) e **Viventes de Alagoas** (1962).



Graciliano Ramos (1892-1953)
Alagoano de Quebrangulo, foi prefeito de Palmeira dos Índios (AL), renunciando em 1930 por motivos políticos. Preso pelo regime de Getúlio Vargas, relatou a experiência em **Memórias do cárcere** (1953). Em 1945, filiou-se ao Partido Comunista. Em 1952, visitou os países socialistas, experiência que relatou em **Viagem** (1954).

Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 19

Anunciação e encontro de Mira-Celi

Quando te aproximas do mundo, Mira-Celi,
sinto a sarça de Deus arder, em círculo, sobre mim;
então mil demônios nômades fogem nos últimos barcos.
E as planuras desertas se ondulam volutuosas.
Quando, porém, te afastas, os homens se combatem entre ranger de dentes;
a vida se torna um museu de pássaros empalhados
e de corações estanques dentro de vitrinas poentas;
infelizes crianças, que nasceram em bordéis, escondem-se atrás dos móveis,
com medo dos homens bêbados;
paira no ar um cheiro de mulher recém-poluída;
passam aviadores desmemoriados em cadeiras de rodas;
veem-se tanques transformados em gaiolas de pássaros;
e submarinos apodrecendo em salmoura de suor.
[...]

LIMA, Jorge de. In: _____. **Poesia completa**.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. p. 421-422.

Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 20

Pré-História

Mamãe vestida de rendas
 Tocava piano no caos.
 Uma noite abriu as asas
 Cansada de tanto som,
 Equilibrou-se no azul,
 De tonta não mais olhou
 Para mim, para ninguém:
 Cai no álbum de retratos.

PRÉ-HISTÓRIA – In: Antologia Poética, de Murilo Mendes, Cosac Naify.
 São Paulo; © by herdeiros de Murilo Mendes.

Fonte: Livro Novas Palavras

A apresentação de fragmentos poderá reduzir o interesse dos alunos com a literatura, assim o professor deve mediar de modo adequado, tornando a obra inquietante, provocativa e fazendo com que seja realizada a leitura completa do texto literário.

Considerando ainda o espaço que o texto literário tem no livro em análise, observou-se que, no tocante à geração de 1930, são abordados apenas três romances os quais se apresentam sob a forma de fragmentos, sendo que esses servem como ilustração representativa da obra, ou seja, os excertos literários servem como confirmação das resenhas apresentadas pelo material didático acerca das respectivas obras literárias, não apresentando pontos de suspense ou tensão.

Os fragmentos de prosa escolhidos não têm um forte potencial de provocar estranhamento ou perturbação emocional e apresentam final fechado, isto é, não apresentam um conflito não resolvido, o que pode limitar o desejo de fazer a leitura integral da obra, caso não seja devidamente incentivada pelo professor.

4.2.2 Análise das atividades propostas pelo livro didático

Para uma melhor visualização dos resultados, foi construído um quadro que sistematiza as atividades propostas pelo livro, bem como, as respectivas ênfases de cada texto abordado pelo livro Didático.

Quadro 5 - Número de atividades de acordo com a intencionalidade pedagógica

Obra	Autor	Gramatica	Estilo autor/ escola literária	Interp. de texto	Leitura Subjetiva
1- Poema de sete faces	Carlos Drummond de Andrade	1	3	2	0
2- Mundo grande	Carlos Drummond de Andrade	1	1	3	0
3- Poema dos olhos da amada E Cantiga	Vinicius de Moraes Luís de Camões	0	0	2	
5- Reinvenção	Cecília Meireles	0	1	1	0
6- Pré-História	Murilo Mendes	0	1	1	0
7- Anunciação e encontro de Mira-Celi	Jorge de Lima	0	1	1	0
8- Política Literária E Nosso tempo	Carlos Drummond de Andrade	0	3	1	0
10- Fogo Morto	José Lins do Rego	0	1	8	0
11- Vidas Secas	Graciliano Ramos	0	0	2	2
12- São Bernardo	Graciliano Ramos	1	0	11	
Livro do professor	LD				5
Imagens	LD				5
TOTAL		3	11	32	12

Fonte: Autoria própria.

Ao observar os dados expostos pelo quadro acima foi identificado um total de 58 atividades relativas aos textos literários trabalhados no livro didático. Dessas, 32 atividades são relativas à interpretação literal de texto, 3 ao uso da língua e gramática, 11 são relativas ao estilo do autor ou da escola literária, e, por fim, 2 atividades equivalem ao aspecto subjetivo da literatura referentes a obras citadas no livro, 5 atividades de caráter também subjetivo tratam de um trabalho envolvendo a literatura da geração 30 localizadas no livro do professor e 5 atividades de intertextualidade de caráter subjetivo relativas a imagens da história da arte.

Para iniciar, trataremos de uma análise mais detalhada das questões referentes ao conteúdo linguístico e gramatical. A questão representada na Figura

21 é relativa ao “Poema de Sete Faces” de Drummond, analisando o questionário é possível identificar uma pergunta relativa ao conhecimento de língua e gramática.

Figura 21

3. A partir da segunda estrofe, o mundo vai sendo descrito também como “torto”, isto é, desencontrado, desencantado. Enquanto na segunda estrofe homens e mulheres se desejam, provavelmente sem se encontrar, a terceira mostra a diversidade e a fragmentação das pessoas, vistas em movimento. Que figura de linguagem se repete na apresentação de tal cenário? Dê um exemplo.

Fonte: Livro Novas Palavras

A Figura 22 trata de uma questão acerca da obra *São Bernardo* de Graciliano Ramos, em que é explorado um conhecimento gramatical ligado à língua.

Figura 22

8. Transcreva duas passagens metalinguísticas do texto.

Fonte: Livro Novas Palavras

Dando sequência, foi feita uma análise acerca das questões referentes ao estilo do autor e escola literária. Observamos:

Figura 23

1. Que traço de estilo fortemente presente nos textos de Cecília Meireles contribui para a criação do tom imaterial, evanescente, que caracteriza o fragmento? Justifique.

Trata-se da musicalidade, obtida por meio de repetições sonoras, como as aliterações (por exemplo, da consoante p) e as assonâncias (por exemplo, das vogais a, e, i e o).

Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 24

2. Como o poema manifesta a postura socialista e a tendência surrealista de Jorge de Lima?

A postura socialista é percebida nos versos que se referem às lutas entre os homens e outras desigualdades, como no seguinte verso: “Vozes de fogo”.

Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 25

4. Em **Fogo morto**, as questões tratadas, embora sejam regionais, acabam por universalizar-se em razão da forma magistral como são trabalhadas literariamente. Ao emprestar sua voz à mudez dos habitantes de um mundo em extinção, José Lins do Rego supera o memorialismo e se converte em grande autor do Neorealismo brasileiro. Identifique dois traços da linguagem da obra que, na sua opinião, contribuíram com o seu lirismo e fluência.

Resposta pessoal. Professor(a), elabore perguntas que levem o aluno a perceber que, em **Fogo morto**, há a representação literária da oralidade, da voz popular. E que, além disso, há várias passagens repletas de lirismo, graças à presença — sempre em tom poético

Fonte: Livro Novas Palavras

As questões ilustradas, nas figuras 23, 24 e 25, são exemplos de como o Livro Didático em análise explora a discussão acerca do estilo dos autores e da escola literária. Sendo assim, para responder as questões os alunos precisam associar o texto ao contexto literário, e às características da escrita de cada autor.

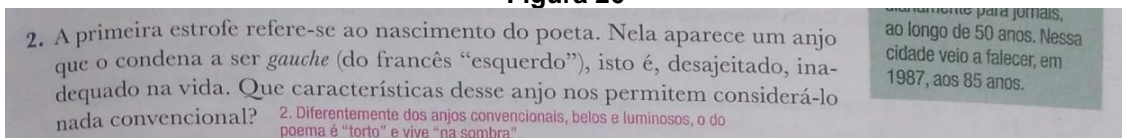
A seguir, será feita uma análise mais detalhada das atividades de Interpretação de Texto usando, para tanto, recortes do Livro Didático. Analisando as atividades de Interpretação de texto pôde-se perceber que a maior parte delas varia entre:

a) Localização de informações no texto: atividade linguisticamente denominada de compreensão textual;

b) Interpretação crítica: o aluno é levado a interpretar de forma inferencial e por isso, mais crítica as questões propostas.

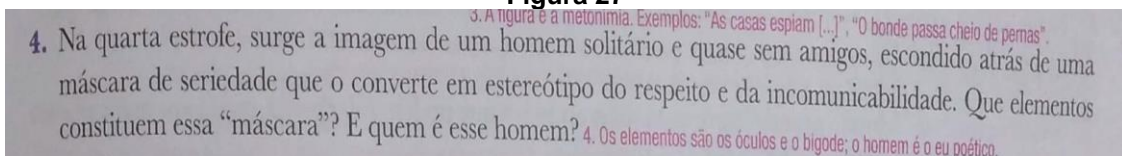
Observamos:

Figura 26



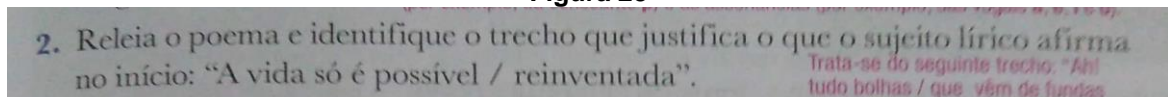
Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 27



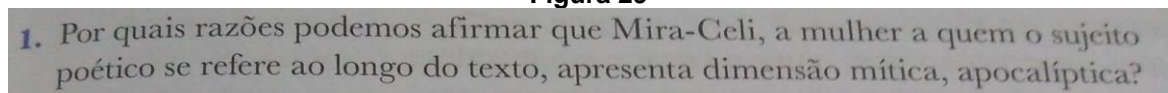
Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 28



Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 29



Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 30

1. Nessa passagem do texto, o narrador-personagem, Paulo Honório, sente-se bloqueado para continuar sua história e, ao mesmo tempo, não consegue parar de escrever. Na sua opinião:
1. a) Sugestão: Por lhe escapar o retrato moral de sua mulher, Madalena.
 b) Sugestão: Por um estado emocional pesado e confuso, repleto de lembranças que precisam ser externadas.
- a) por que não consegue prosseguir?
 b) por que não consegue parar?
2. "A culpa foi minha, ou antes, a culpa foi desta vida agreste, que me deu uma alma agreste."
 Que frase do texto sintetiza o sentimento de culpa de Paulo Honório?
3. a) Paulo Honório sente-se culpado por não ter compreendido Madalena e por ter provocado seu suicídio.
 b) O autoritarismo e a prepotência diante da bondade e da solidariedade de Madalena. Uma passagem do texto que exemplifica essa resposta é a referência a mestre Caetano, a quem ela lhe pede que ajude, mas que ele manda trabalhar.
3. De acordo com o texto:
 a) do que Paulo Honório se sente culpado?
 b) que características de Paulo Honório apontam sua culpabilidade, tendo em vista as diferenças entre ele e Madalena? Exemplifique sua resposta.
4. No trecho em que se encontra a referência a mestre Caetano, há fragmentos que indicam a confusão mental do narrador-personagem, perdido entre o passado e o presente, entre reafirmar o seu autoritarismo e reconhecer-lhe a estupidez. Identifique esses fragmentos.
5. Ao longo do texto, qual é a função das menções à noite, ao barulho dos sapos, ao vento sacudindo as árvores e ao pio da coruja, enfim, aos elementos da natureza, tendo em vista o caráter de rememoração da narrativa de Paulo Honório?
6. Identifique no texto:
 a) dois personagens que ainda se encontram no presente de Paulo Honório.
 b) três personagens que só existem no passado e nas lembranças de Paulo Honório.
 c) o personagem que atravessa ambos os tempos. Caracterize seu estado de espírito e cite dois momentos do texto em que fica mais explícita a confusão que estabelece entre o presente e o passado.
7. Releia o trecho que se inicia com a exclamação "— Madalena!" até o momento em que Paulo Honório chama por Casimiro. Comente a presença de Madalena e de seu Ribeiro, considerando a frase "Os objetos fundiram-se, e não enxergo sequer a toalha branca".

Fonte: Livro Novas Palavras

As questões das Figuras 26 e 27 são relativas ao "Poema de Sete Faces" de Carlos Drummond de Andrade e analisando o questionário é possível identificar perguntas de interpretação de texto que almejam a localização de informações no texto.

As duas imagens retratadas nas Figuras 28 e 29 representam o modo como as atividades referentes à poesia da geração 30 foi trabalhada pelo Livro Didático. A primeira imagem equivale à discussão do poema "Reinvenção" (fragmento), da poetisa Cecília Meireles. A segunda imagem trata do poema "Anunciação e encontro de Mira-Celi", do poeta Jorge de Lima.

A Figura 30 ilustra como são trabalhadas as questões referentes ao fragmento do romance *São Bernardo*, de Graciliano Ramos. Sendo, predominantemente questões de interpretação de texto, elas oscilam entre a localização e informações no texto e a opinião pessoal do aluno.

É importante considerar que as atividades de interpretação de poesias são mais críticas, enquanto aquelas referente aos fragmentos de romances se tornam mais objetivas e pragmáticas. Contudo, nos deteremos mais na análise das atividades que promovem a leitura subjetiva, já que são estas que procuram

potencializar as funções da literatura, desenvolvendo a sensibilidade estética e fruitiva, despertando a sensibilidade e promovendo a capacidade do aluno compreender como a literatura utiliza as palavras para provocar múltiplos sentimentos e sentidos.

No livro em análise, as questões subjetivas são apresentadas por meio da análise crítica dos fragmentos apresentados, além do uso da intertextualidade como um forte recurso tanto com a obra de arte quanto com atividades propostas no manual do professor. Observamos:

Figura 31

2. Leia agora a opinião do professor Antônio Candido sobre o processo narrativo do romance:

[...] O narrador não quer identificar-se ao personagem, e por isso há na sua voz uma certa objetividade de relator. Mas quer fazer as vezes do personagem, de modo que, sem perder a própria identidade, sugere a dele. [...] O resultado é uma criação em sentido pleno, como se o narrador fosse não um intérprete mimético, mas alguém que institui a humanidade de seres que a sociedade põe à margem, empurrando-os para a fronteira da animalidade. Aqui, a animalidade reage e penetra pelo universo reservado, em geral, ao adulto civilizado.

CANDIDO, Antônio. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 106-107.

a) Relacionando a passagem do romance com a opinião crítica a respeito dele, opine sobre como o narrador “institui a humanidade de seres que a sociedade põe à margem, empurrando-os para a fronteira da animalidade”.

b) O que a frase “Sinha Vitória estirou o beijo indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto” indica sobre:

- a desumanização dos personagens? A frase indica a precariedade — senão a ausência — de linguagem verbal dos personagens, pois Sinha Vitória se expressa estirando o beijo e produzindo “alguns sons guturais”.
- a importância desse personagem para a compreensão do fragmento? Ao indicar ao marido, mesmo que vagamente, uma direção, ela mostra que não se dá por vencida e que luta para manter a vida e o nome no mundo.

Fonte: Livro *Novas Palavras*

A Figura 31 trata de atividades que mobilizam o conhecimento subjetivo proposto pela literatura. Ambas as atividades são relacionadas ao fragmento da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Analisando as duas questões é possível perceber a subjetividade literária que permeia o questionamento, haja vista que o aluno será levado a refletir sobre a situação vivida pelos personagens e, dessa forma, poderá ter a chance de fazer uma leitura de fruição, aquela que analisa criticamente, denuncia, lê nas entrelinhas. Enfim, o aluno terá a oportunidade de ampliar sua visão de mundo e ampliar seus conhecimentos e sua bagagem cultural.

Outro recurso de grande relevância observado no material analisado foi a representativa intertextualidade presente tanto em forma de atividades quanto por meio do conteúdo. Primeiramente, observaremos as atividades localizadas no livro analisado. Observamos:

Figura 32

1. Retorne ao capítulo 2 para rever as propostas estéticas das vanguardas modernistas.

a) Qual das vanguardas europeias representa a realidade em fragmentos instantâneos e simultâneos, aparentemente caóticos? 1. a) O Cubismo.

(1934), seu segundo livro, melhor realizou a integração entre a poesia de 1922 e a de 1930.
Em 1933, passou a morar no Rio de Janeiro, onde

Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 33

5. Nesse mundo de aparências, o sujeito poético, na quinta estrofe, apela para Deus, embora de antemão se saiba abandonado. A sexta estrofe, por sua vez, sintetiza a postura irônica e desencantada do sujeito poético em relação ao mundo, à poesia e ao próprio sentimento.

a) Os versos “Mundo mundo vasto mundo” e “mais vasto é meu coração” lembram que escola literária do século XIX? Por quê? 5. a) Esses versos lembram o Romantismo, escola literária dominada pela subjetividade e pelo sentimentalismo. Não é o mundo real e objetivo que importa, mas as reações emocionais — o coração — do indivíduo.

Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 34

a) Que semelhança formal há entre o “Poema dos olhos da amada” e a “Cantiga”, de Luís de Camões?

b) E quanto ao conteúdo, em que sentido os poemas se aproximam? Elabore sua resposta interpretando a imagem dos “olhos” em ambos os textos. Nos dois poemas, os olhos simbolizam o objeto do sentimento amoroso, distante e inacessível.

Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 35

Leia um trecho da “Cantiga”, de Luís de Camões, feita a partir do seguinte mote: “Menina dos olhos verdes, / por que me não vedes?”, para responder ao que se pede.

Eles verdes são,
e têm por usança
na cor, esperança
e nas obras, não.
Vossa condição
não é d'olhos verdes,
porque me não vedes.

CAMÕES, Luís de. In: _____. **Obra completa**.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988. p. 469-470.

Fonte: Livro Novas Palavras

As Figuras 32 e 33 retratam o trabalho com o “Poema de Sete Faces” de Drummond, a primeira questão dialoga com as Vanguardas Europeias, enquanto que a questão 5 estabelece uma relação intertextual com o século XIX, ao lembrar o subjetivismo da escola literária romântica.

A Figura 34 apresenta uma questão que estabelece um intertexto entre o poema “Poema dos olhos da amada”, de Vinícius de Moraes com um fragmento do poema “Cantiga”, de Luís de Camões. Assim, para responder o questionamento feito, especialmente na letra A, o aluno precisa dispor de conhecimento acerca de conteúdo literário, haja vista que necessita analisar o aspecto formal dos textos em

discussão. Esses exemplos são demonstrativos evidentes do recurso da Intertextualidade presente no LD.

A Figura 35 traz um texto que foi utilizado pelos autores do Livro Didático para estabelecer um diálogo entre a poesia de Vinícius de Moraes, contexto de 1930, com a poesia de Camões, contexto de 1527. Dessa forma, ocorre um favorecimento da formação crítica-reflexiva dos alunos, visto que o intertexto, nesse caso, acaba por ampliar a visão literária dos alunos ao mesmo tempo em que favorece o conhecimento de outras realidades, o que dinamiza o saber crítico dos sujeitos imersos no processo de aprendizagem.

As duas atividades retratadas nas Figuras 37 e 3 tratam da interpretação, não de um texto literário, mas de alguns desenhos produzidos pelo engenheiro Teodoro Sampaio, entre 1879 e 1880, durante uma expedição da Comissão Hidráulica do Império pelas margens do Rio São Francisco, representado na Figura 36.

Figura 36



Fonte: Livro Novas Palavras

As imagens são usadas pelo livro didático com a finalidade de discutir as desigualdades sociais tão acentuadas no período da Segunda Geração do Modernismo e, para tanto, estabelece um diálogo com a época do Brasil Império.

Figura 37

3. Na sua opinião, que sentido(s) pode(m) ser atribuído(s) à palavra **domesticado**, presente na descrição da imagem 4? Justifique com base em elementos do desenho.

Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 38

Reúna-se com seus colegas e discuta em que medida a figura da imagem 5 pode ser considerada um “tipo brasileiro”, nos padrões das imagens de 1 a 4. Justifique sua opinião com elementos dos desenhos e de seus títulos.

Fonte: Livro Novas Palavras

Ambas as atividades exigem dos alunos uma reflexão crítica para pensar a situação do cidadão brasileiro no contexto estipulado pela atividade. Assim, o objetivo da questão acaba sendo, por um lado, dialogar a mesma temática em contextos sociais diferentes e, por outro, fazer o aluno refletir como uma realidade da época Imperial ainda pode ser pensada no contexto da geração 30 e por que não poderia ser estendida para o presente, época em que a miserabilidade e as desigualdades sociais ainda atingem um grande contingente da população.

Ademais, ao analisar o Manual do Professor, foi possível descobrir que há uma boa base de orientação para os professores com sugestões de atividades que possibilitam fazer a discussão entre a obra literária canônica abordada pelo livro e outros textos significativos do período. Isso pode ser verificado em algumas sugestões de atividades extraclasse proposta pelo LD. Observe:

Figura 39

Sugestão de atividade extraclasse

O(A) professor(a) encontra nessa introdução uma visão panorâmica dos escritores e obras do período, podendo propor a leitura de obras de autores como Jorge Amado e Rachel de Queiroz, para fazer um trabalho comparativo com as de José Lins do Rego e de Graciliano Ramos, que serão estudadas ao longo do capítulo.

Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 40

Debate

Discuta com seus colegas: Em que medida o tema da reificação do indivíduo, tão presente em nossa vida contemporânea, é representado artisticamente, por meio de filmes, músicas, histórias em quadrinhos, entre outras manifestações?

Procure encontrar exemplos da presença desse tema em obras que você conhece e trazê-las para o debate.

Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 41**Sugestões de atividades extraclasse**

São Bernardo deve ser lido integralmente pelos alunos, assim como **Vidas secas** e **Fogo morto**, que representam o que de melhor a Geração de 30 produziu em termos de prosa. Sugerimos a organização de seminários para a apresentação e discussão dos três romances em classe.

Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 42**Sugestão de procedimento**

Comparar Vinicius a outros poetas e músicos contemporâneos que, como ele, têm resgatado a secular proximidade entre música e poesia pode ser um modo de despertar o interesse dos alunos pelo poema e pela obra do poeta. Sugerimos que o(a) professor(a) consiga o poema integral para apresentá-lo aos alunos, estimulando-os a trazer outros textos para enriquecer a inserção no universo de Vinicius, o qual lembra o universo dos trovadores medievais.

Fonte: Livro Novas Palavras

Figura 43**Sugestão de atividade extraclasse**

Sugerimos que o(a) professor(a) valorize a leitura e a releitura dos fragmentos de poemas da segunda geração modernista apresentados e também que peça aos alunos que pesquisem mais informações sobre os poetas e que recolham mais poemas para serem lidos e analisados, por exemplo, por meio de um trabalho extraclasse. Além disso, outros poemas que os alunos julgarem interessantes devem ser incorporados às atividades de leitura, que podem se transformar num sarau ou numa feira de poemas realizados na escola.

Fonte: Livro Novas Palavras

A atividade extraclasse, ilustrada na Figura 39, traz uma orientação ao professor para a possibilidade de dialogar as obras literárias da mesma geração, ampliando a discussão acerca da literatura brasileira.

Como o LD seleciona um cânone literário para ser trabalhado, mediante a impossibilidade de trabalhar todas as obras do período, a referida atividade propõe um diálogo entre as obras do escritor Jorge Amado e da escritora Rachel de Queirós - não retratadas no Livro Didático - com outros dois escritores abordados por ele: José Lins do Rego e Graciliano Ramos. A sugestão de atividade é para a realização de um trabalho comparativo entre os grandes nomes da prosa Modernista da Geração 30.

Na Figura 40, há uma sugestão de atividade que propõe um debate entre colegas de modo que seja discutido de que maneira o tema da reificação do indivíduo, muito presente na vida do cidadão contemporâneo, pode ser visualizado em obras artísticas. Essa atividade é uma das mais importantes formas de fazer dialogar com as obras literárias do século XX, ou seja, da Segunda Geração do Modernismo, na década de 1930 com a nossa realidade hoje, pois a obra literária

daquele período de maneira quase unânime trabalhava a objetificação, alienação, coisificação do indivíduo.

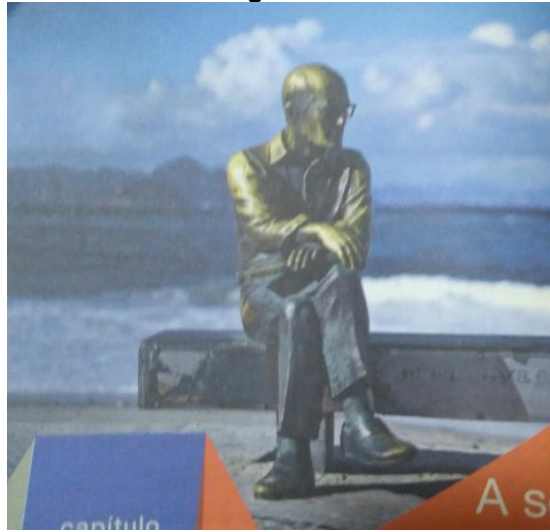
Na Figura 41, é representado um exemplo da preocupação dos autores do livro didático no que se refere à leitura da obra literária na íntegra, dessa forma, ao propor a realização de um seminário que discuta três importantes romances do período, *São Bernardo* e *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, *Fogo Morto* de José Lins do Rego, favorecem e incentivam a prática da leitura literária.

Enredos que focam, especialmente a região nordeste, tratam da coisificação do homem por muito ou nada ter, caso de Paulo Honório e Fabiano, Sinhá Vitória e os dois meninos, respectivamente. Além disso, outra temática muito acentuada no período foi a decadência dos engenhos de açúcar nordestinos, tema da obra de José Lins do Rego. Analisando a atividade descrita, devemos concordar com a importância dela, haja vista que pode se tornar uma fonte de inspiração para o professor aplicá-la a outras obras do período literário em questão.

Na Figura 42, o procedimento descrito também ressalta a preocupação com a leitura integral do poema. De acordo com a atividade, ler o poema na íntegra pode ser uma maneira de estimular os alunos a quererem conhecer mais obras do poeta Vinícius de Moraes e através desse estudo conseguir estabelecer uma relação entre a poesia do poeta brasileiro com as cantigas trovadorescas medievais.

A Figura 43 apresenta uma atividade que propõe uma pesquisa que seja realizada pelos alunos, assim, além da leitura dos poemas apresentados no LD, os alunos precisam ser instigados para pesquisar extraclasse mais informações sobre os poetas, assim como descobrir, ler e analisar novos poemas. Todo esse trabalho culmina com uma sugestão de atividade dinâmica que poderia ser um sarau ou uma feira de poemas na escola.

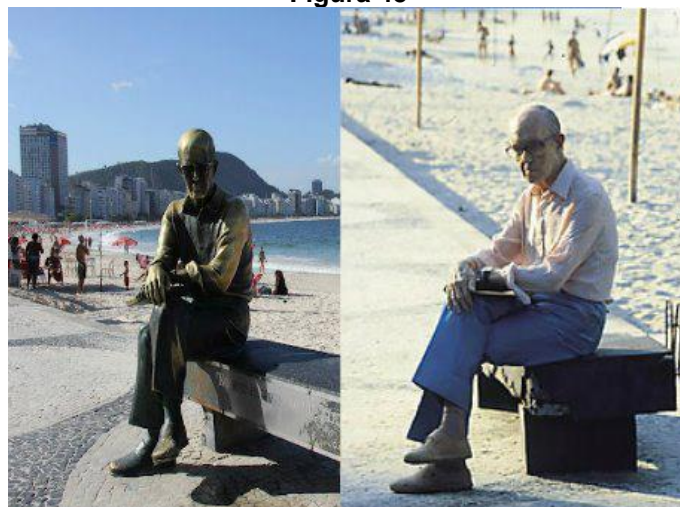
Além disso, a observação do LD traz um intenso trabalho intertextual, tanto com obras de arte, quanto com o próprio texto literário de outros períodos. Primeiramente, faremos um recorte do diálogo estabelecido com as Artes Plásticas, observamos:

Figura 44

Fonte: Livro Novas Palavras

A Figura 44 representa a abertura do capítulo que se refere à Segunda Geração do Modernismo – Poesia e traz uma estátua em bronze de Carlos Drummond de Andrade, localizada na praia de Copacabana, erguida em 2002 em homenagem ao centenário de nascimento do poeta. Sendo um dos mais representativos escritores dessa geração, o livro aborda em diversos momentos a poesia do autor.

A estátua foi uma tentativa de reprodução de uma foto do autor em um dos locais preferidos do autor, como se observa na figura 45.

Figura 45

Fonte: Livro Novas Palavras.

Iniciar o capítulo com a imagem de Drummond favorece a intertextualidade entre a Literatura e a Arte, assim, trabalhado de modo adequado pode instigar os

alunos para ampliar a visão crítica, bem como a associação de duas importantes áreas do conhecimento.

As obras representadas nas Figuras 46 e 47, ambas de Cícero Dias, pintor Modernista, aparecem no livro intercaladas com os textos. O artista fez parte do movimento artístico modernista e suas obras causaram, no momento da produção, um certo estranhamento do público, haja vista os temas abordados e o modo de exibição utilizado por Dias. Assim, é possível estabelecer um diálogo entre as obras artísticas e as literárias, abordando os pontos de aproximação e distanciamento entre as duas áreas do conhecimento.

Figura 46



Fonte: Livro Novas Palavras

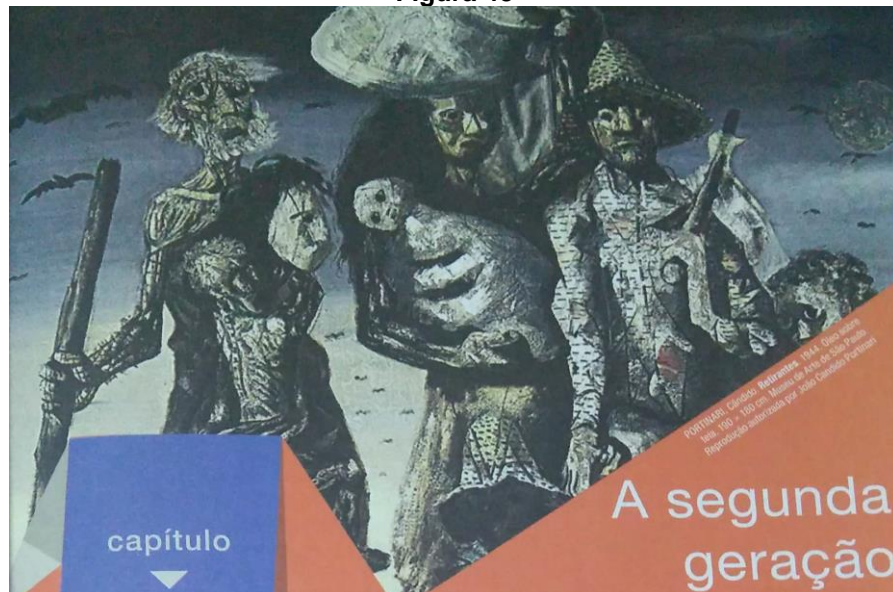
Figura 47



Fonte: Livro Novas Palavras

Por fim, apresentada na Figura 48, “Os Retirantes” de Cândido Portinari foi utilizada para abertura do capítulo que trata da Segunda Geração do Modernismo no Brasil – Prosa. O emprego dessa obra estabelece uma forte relação intertextual com os textos literários desse período, porque é marca dessa geração tratar do regionalismo e nessa perspectiva os escritores nordestinos usavam a literatura como uma das formas mais consistentes de denúncia contra a miserabilidade social provocada pela seca.

Figura 48



Fonte: Livro Novas Palavras

4.3 ANÁLISE DA COLEÇÃO “PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO”

A Coleção “Português Contexto, Interlocução e Sentido” foi escrita por Maria Luiza M. Abaure, Maria Berbardete M. Abaurre e Marcela Pontara e lançada pela editora Moderna. A estrutura dos capítulos apresenta uma forma que é seguida por toda a edição. Os capítulos são divididos em seções denominadas:

- a) Leitura da Imagem;
- b) Da imagem para o texto;
- c) Texto para Análise;

4.3.1 O espaço do texto literário no livro didático

Para visualizar o espaço que o texto literário tem no livro didático será construído um quadro como forma de melhor relacionar os resultados obtidos.

Quadro 6- O espaço do texto literário no Livro Didático Português Contexto Interlocução e Sentido

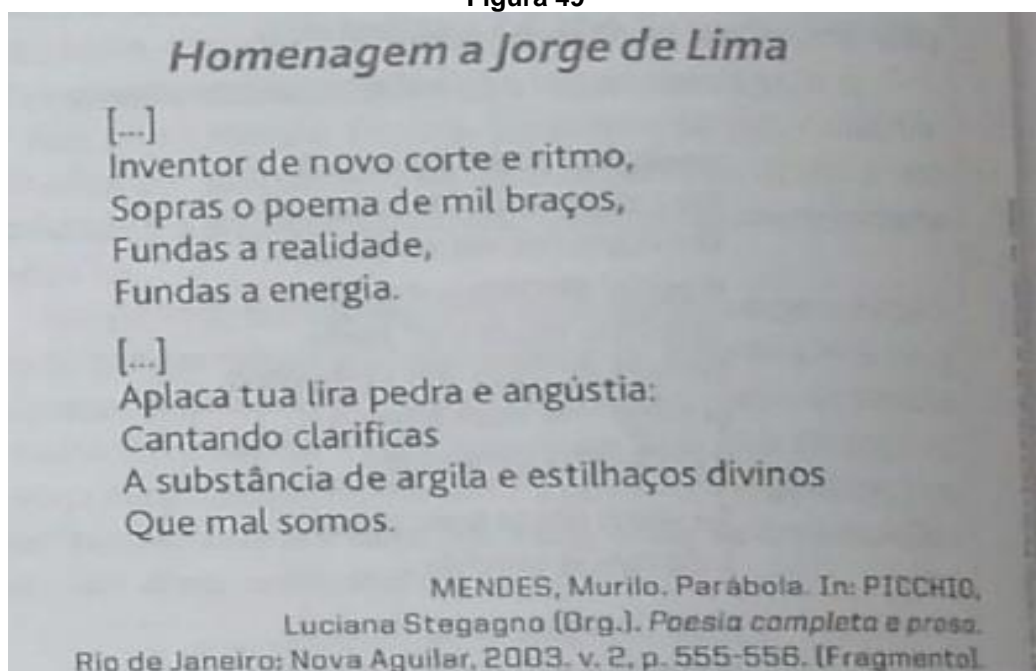
Texto	Tipo	Literário	Não Lit.	Ínteg.	Frag.	Provocação para leitura
1- A noite dissolve os homens – Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X		X		
2- No meio do caminho – Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X		X		
3- Poema de Sete faces – Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X		X		
4- Infância – Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X		X		
5- Mãos dadas – Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X		X		
6- Um boi vê os homens – Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X			X	
7- Consideração do poema – Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X			X	
8- Amar – Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X			X	
9- E agora, José – Carlos Drummond de Andrade	Poesia	X			X	
10- Cantiga – Cecília Meireles	Poesia	X		X		
11- Soneto de separação – Vinícius de Moraes	Poesia	X		X		
12- Canção excêntrica – Cecília Mireles	Poesia	X		X		
13- Soneto do amor maior – Vinícius de Moraes	Poesia	X		X		
14- O renegado – Murilo Mendes	Poesia	X			X	
15- Homenagem a Jorge de Lima – Murilo Mendes	Poesia	X			X	
16- Distribuição da Poesia – Jorge de Lima	Poesia	X			X	
17- O filho do século – Murilo Mendes	Poesia	X		X		
18- Ao Mais-Novo caído – Dinha	Poesia	X		X		
19 – Seca: uma tragédia que nasceu com o Brasil	Informativo		X	X		
20- Mudança – Graciliano Ramos	Prosa romance	X			X	
21- Retrato fragmentado - Graciliano Ramos	Informativo		X	X		
22- O Quinze – Rachel de Queiroz	Prosa romance	X			X	
23- São Bernardo – Graciliano Ramos	Prosa romance	X			X	X

24- Vidas Secas – Graciliano Ramos	Prosa romance	X			X	X
25- Menino de Engenho - José Lins do Rego	Prosa romance	X			X	
26 – O mestre José Amaro – O Fogo Morto – José Lins do Rego	Prosa romance	X			X	
27- O trapiche – Capitães da Areia – Jorge Amado	Prosa romance	X			X	
28- O resto é silêncio – Érico Veríssimo	Prosa romance	X			X	
29- O arquipélago- Érico Veríssimo	Prosa romance	X			X	
30- Um certo capitão Rodrigo- Érico Veríssimo	Prosa romance	X			X	
31- O Quinze - Rachel de Queiroz	Prosa romance	X			X	X

Fonte: Autoria própria.

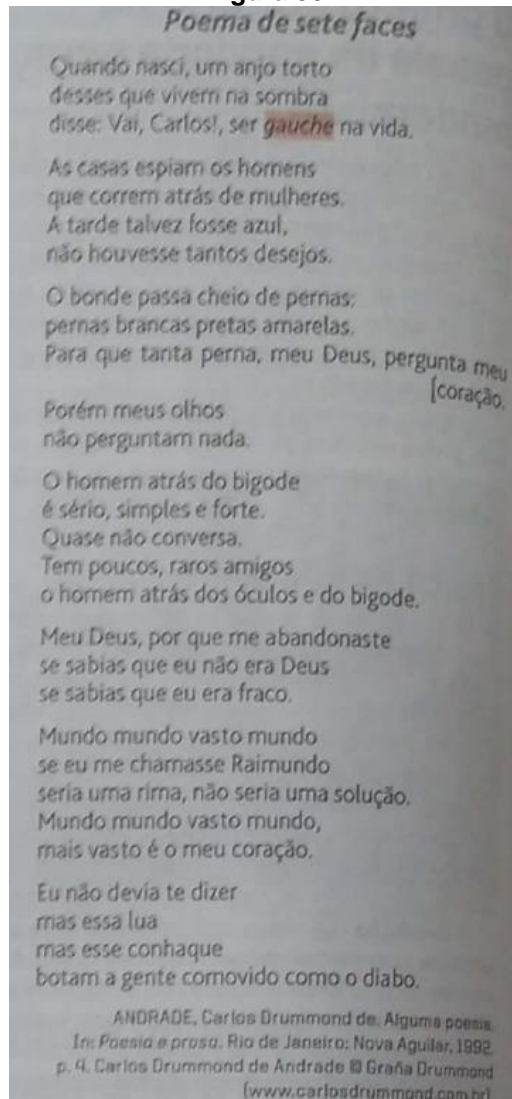
Observando os dados coletados na pesquisa, constatou-se a presença de 31 textos. Desses, 29 textos são literários, sendo que 18 apresentam-se sob a forma de fragmentos: 7 textos poéticos e 11 textos em prosa como se observa nos exemplos das figuras 49, 50 e 51. Constatou-se, nessa pesquisa, a presença de três fragmentos dotados de tensão: *São Bernardo*, *Vidas Secas* e *O quinze*. Trabalhar com o fragmento dotado de tensão e suspense auxilia na promoção do desenvolvimento da curiosidade e, portanto, favorece as chances dos alunos fazerem a leitura integral da obra.

Figura 49



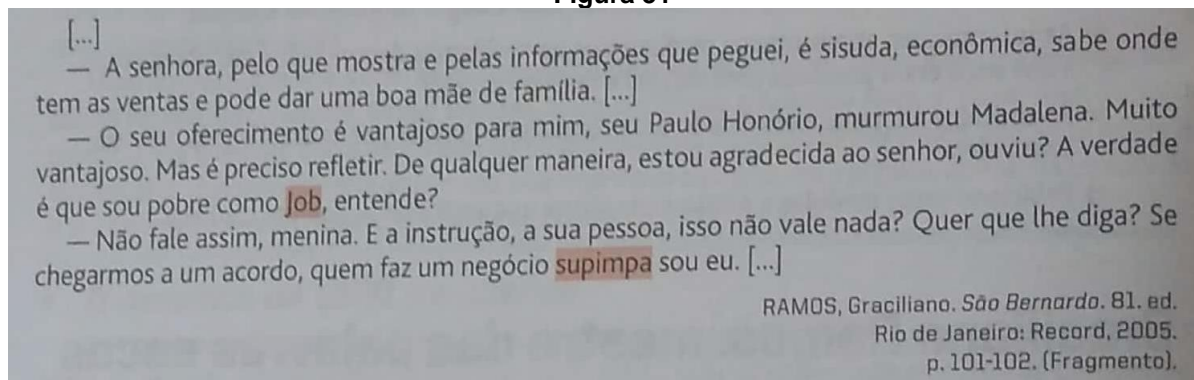
Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Figura 50



Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Figura 51



Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Nas imagens acima, tem-se um demonstrativo da representação do espaço que o texto literário tem no Livro Didático analisado. A figura 49 representa um

exemplo de poesia fragmentada, trata-se de “Homenagem a Jorge de Lima”, de Murilo Mendes, a figura 50 é um demonstrativo da poesia de Drummond apresentada na íntegra. A figura 51 é um exemplo de como o livro didático em análise trabalha a prosa, trata-se de um excerto do romance *São Bernardo*, de Graciliano Ramos.

Observando o espaço em que o texto literário tem no livro em análise constatou-se que a maior parte dos fragmentos de romances, nele contido, servem como ilustração da obra com a finalidade de comprovar as informações já ressaltadas previamente.

Contudo, três excertos abordados pelo livro didático, apresentam uma certa tensão, principalmente pela vida problemática dos personagens dos clássicos *São Bernardo* e *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. Em *O Quinze* de Rachel de Queirós é perceptível um conteúdo avassalador, ou seja, a miséria gerada pela seca causa nos personagens - retratos dos seres humanos da época.

Nas figuras 52, 53, 54, 55 e 56 analisaremos essa situação:

Figura 52

[...] Bichos. As criaturas que me serviram durante anos eram bichos. Havia bichos domésticos, como o Padilha, bichos do mato, como Casimiro Lopes, e muitos bichos para o serviço do campo, bois mansos. Os currais que se escoram uns aos outros, lá embaixo, tinham lâmpadas elétricas. E os bezerrinhos mais **taludos** soletravam a cartilha e aprendiam de cor os mandamentos da lei de Deus. [...]

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. 81. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 217. (Fragmento).

Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Figura 53

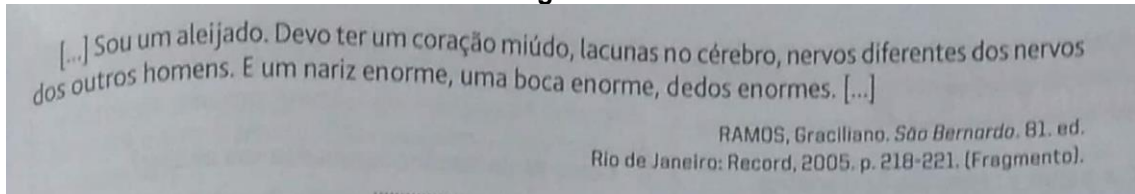
[...]
— A senhora, pelo que mostra e pelas informações que peguei, é sisuda, econômica, sabe onde tem as vendas e pode dar uma boa mãe de família. [...]
— O seu oferecimento é vantajoso para mim, seu Paulo Honório, murmurou Madalena. Muito vantajoso. Mas é preciso refletir. De qualquer maneira, estou agradecida ao senhor, ouviu? A verdade é que sou pobre como **Job**, entende?

— Não fale assim, menina. E a instrução, a sua pessoa, isso não vale nada? Quer que lhe diga? Se chegarmos a um acordo, quem faz um negócio **supimpa** sou eu. [...]

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. 81. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 101-102. (Fragmento).

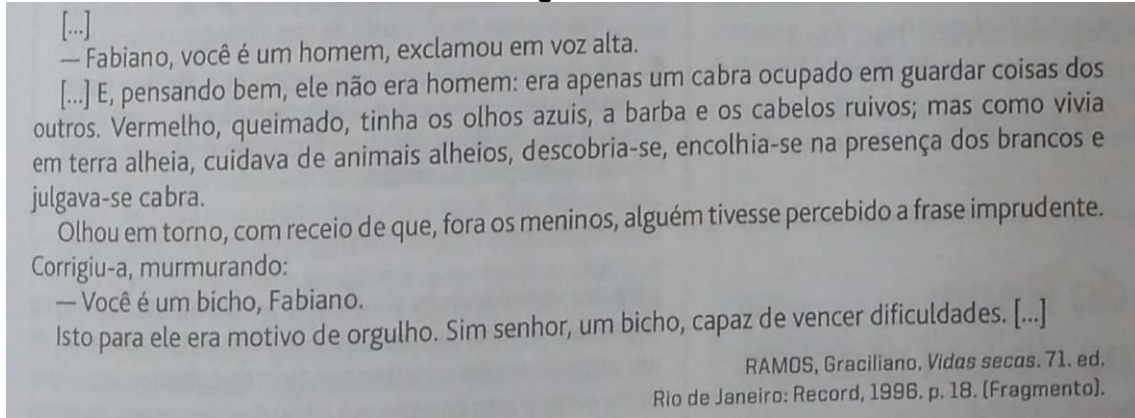
Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Figura 54



Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Figura 55



Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Os recortes do livro didático exemplificam a literatura nordestina e a denúncia social presente na obra de Graciliano Ramos. Nos excertos da obra *São Bernardo* pode-se perceber como o homem é rebaixado a condições desumanas pela ação do próprio homem. Nas figuras 52, 53 e 54, o homem passa da condição de animalização para objeto, e por fim termina totalmente desumanizado. A figura 55 também representa a desumanização do homem, agora, na obra *Vidas Secas* do mesmo autor.

Assim, a humanização nas duas obras referenciadas de Graciliano Ramos é evidenciada pela própria desumanização dos personagens que representam situações sociais extremas, um regado pela riqueza, poder e o fácil acesso social e cultural e, o outro, pela enfática miserabilidade que, por conseguinte, tira o acesso a tudo.

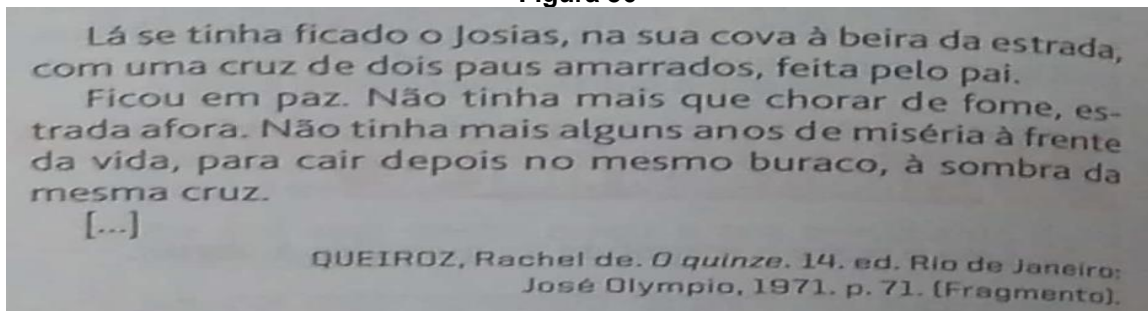
Se, por um lado, o ambicioso Paulo Honório se torna um ser objetificado porque é vítima de sua própria ganância, ambição e cobiça, que o afasta de tudo e de todos e provoca até a morte da esposa, o desencadear de todas essas ações dá origem à despersonalização do homem diante do poder, o desejo de conquista culmina em sua própria desumanização. Por outro lado, Graciliano Ramos registra uma situação totalmente oposta, quando dá vida ao matuto personagem Fabiano. O

sertanejo é o retrato fiel de um regionalismo nordestino que denuncia a precária situação à qual é condenado economicamente o desfavorecido. Trata-se, pois, de uma sociedade que reprime, exclui, nega direitos fundamentais e estratifica com base na classe social.

Desse modo, o vaqueiro acaba sendo coisificado por nada ter, isto é, por fazer parte de um contexto socioeconômico que registra uma situação de miséria que desumaniza o ser e oferece a ele uma situação de pseudovida. Haja vista que, além da caótica situação financeira vivida por Fabiano e Sinhá Vitória, não havia sequer a reivindicação, a exigência por direitos, que faria da família, seres humanos de verdade.

Ademais, outro excerto capaz de cavar no público leitor sensações diversas é um fragmento de *O Quinze* da escritora Rachel de Queiroz, representado na Figura 56.

Figura 56



Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Pela leitura do fragmento, observa-se a crueldade vivida pelo cidadão do sertão nordestino na década de 1930. A miserabilidade causada pela seca era vivida de maneira constante pelo povo do Nordeste, situação que revelava a hipossuficiência de seres humanos a quem tudo faltava, contexto que beirava o extremo, uma vez que após a perda de bens materiais e ser totalmente desassistidos pelo Estado os seres humanos acabaram perdendo, até mesmo a esperança e a vontade de viver.

4.3.2 Atividades propostas pelo livro didático

Para uma melhor visualização dos resultados, foi construído um quadro que sistematiza as atividades propostas pelo livro, bem como as respectivas ênfases de cada texto abordado pelo livro Didático.

Quadro 7 - Número de atividades de acordo com a intencionalidade pedagógica

Obra	Autor	Gramática	Estilo autor/ escola literária	Interp. de texto	Leitura Subjetiva
A noite dissolve os homens	Carlos Drummond de Andrade	1	0	4	1
E agora, José	Carlos Drummond de Andrade	1	0	4	0
Canção excêntrica	Cecília Meireles	1	0	3	0
Soneto do amor maior	Vinícius de Moraes	0	0	5	0
O filho do século	Murilo Mendes	0	0	7	0
Ao Mais-Novo caído	Dinha	0	0	0	1
Mudança	Graciliano Ramos	2	1	4	0
São Bernardo	Graciliano Ramos	0	0	6	0
O mestre José Amaro – O Fogo Morto	José Lins do Rego	0	0	5	0
O trapiche – Capitães da Areia	Jorge Amado	0	0	4	1
Um certo capitão Rodrigo	Érico Veríssimo	0	0	5	0
O quinze	Rachel de Queiros				1
Leitura de imagem – poesia		0	0	5	0
Leitura de imagem – Prosa		0	0	3	0
Teoria da literatura		0	1	0	0
Imagens Intertextualidade					4
TOTAL		5	2	55	8

Fonte: Autoria própria.

Conforme demonstrativo no quadro acima, foi possível identificar que o Livro Didático em análise apresentou um total de 70 atividades acerca das obras literárias trabalhadas. Assim, dessas, 55 equivalem à interpretação de texto, 5 são dedicadas ao estudo da língua e da gramática, 2 delas foram dedicadas à relação da escola

literária e, por fim, 8 são classificadas como uma atividades de literatura que trabalham a intertextualidade e por isso favorecem a fruição estética.

Para iniciar, trataremos de uma análise mais detalhada das questões referentes ao conteúdo linguístico e gramatical. Vejamos

Figura 57

- 8.** Observe os verbos nas duas partes do poema. Que flexão (tempo e modo) predomina em cada uma das partes? Justifique com exemplos.
- Podemos afirmar que a flexão verbal é usada para distinguir fatos apresentados como reais de outros vistos como uma possibilidade futura. Qual parte apresenta acontecimentos reais? Qual apresenta as possibilidades?
 - Explique por que a flexão verbal é essencial para construir esse efeito de sentido.
 - “Havemos de amanhecer”. Esse é o único verso em que o verbo aparece flexionado na primeira pessoa do plural. A quem ele se refere?

Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Figura 58

- 4.** Na terceira estrofe, os verbos estão flexionados no imperfeito do subjuntivo. O que o uso dessa estrutura linguística indica, considerando a pergunta que é reiterada ao longo do poema?
- Essa estrofe marca uma *gradação* nas possibilidades de ação de José. Explique-a.
 - O que essa *gradação* sugere sobre a situação em que se encontra José?

Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Figura 59

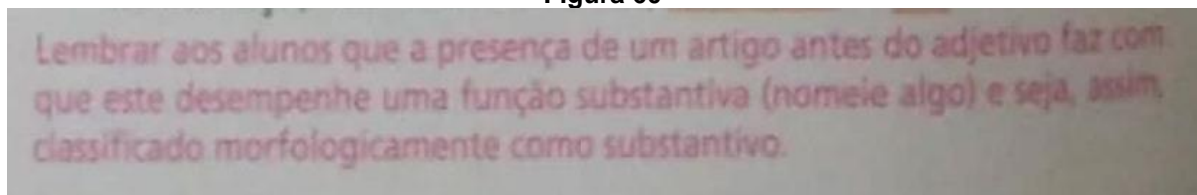
- 5.** O uso dos adjetivos, no primeiro parágrafo, é muito importante. Quais adjetivos se referem ao espaço nesse parágrafo?
- Por que eles são importantes para a caracterização do espaço da narrativa?
 - Releia o último parágrafo. Analise o que as novas informações sobre o espaço sugerem a respeito da vida naquele local.
- 6.** A primeira identificação das personagens é feita por meio de um adjetivo substantivado. Qual é o adjetivo?
- Como pode ser explicada a escolha de um adjetivo substantivado para identificar as personagens?
 - Explique como os adjetivos *cansados* e *famintos* revelam o impacto do espaço sobre as personagens.
 - Você estudou uma outra estética literária em que os romances procuravam demonstrar o impacto do meio sobre as pessoas. Qual a estética e quais as semelhanças entre ela e esse texto? Explique suas colocações.

Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

As atividades representadas nas Figuras 57, 58 e 59 demonstram como a literatura é utilizada para trabalhar questões gramaticais, envolvendo, sobretudo, conteúdos como: verbo, substantivo e adjetivo. No entanto, é importante ressaltar que a questão número 6, figura 59, apesar de apresentar predominantemente um conceito gramatical, no último questionamento traz uma reflexão acerca do período literário.

Para finalizar, representamos na figura 60 um lembrete curioso trazido como uma informação ao professor. Vejamos:

Figura 60



Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Essa orientação aparece no livro do professor logo após o fragmento do capítulo "Mudança" do livro *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. Isso revela a preocupação do autor do livro didático em associar ao contexto literário, não uma reflexão crítico-literária com intenção subjetiva, mas sim a referência de um assunto gramatical.

Em seguida, será ilustrado na Figura 61 um exemplo de atividade que o livro aborda para trabalhar a questão literária referente ao estilo e ao período de surgimento. Observamos:

Figura 61

Literatura, arte e contexto histórico

» Como você viu no capítulo, em meados do século XX, o mundo apresentava um cenário sombrio que gerou obras como os quadros *Guernica*, de Pablo Picasso (apresentado no Capítulo 5 do volume 1), *Guerra*, de Lasar Segall, e poemas como “A noite dissolve os homens”, de Drummond. Identifique os principais acontecimentos que compõem o contexto da época e discuta com seus colegas:

a) De que maneira o contexto cultural e político indicado pelas informações apresentadas no capítulo determinará as obras produzidas pelos artistas da segunda geração modernista?

b) O que essas obras revelam sobre o papel assumido por esses artistas diante da realidade que os cerca nesse momento?

Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Nos dois questionamentos representados na Figura 61 percebe-se a clara intenção dos autores do livro didático em estabelecer uma reflexão interdisciplinar envolvendo a literatura, a arte e o contexto histórico. Assim, o aluno submetido a esse estilo de questionamento consegue desenvolver um maior senso crítico, haja vista a necessidade que tem de ampliar sua visão de mundo para contemplar a problemática em questão.

A seguir foi feita uma análise mais detalhada das atividades de Interpretação de Texto usando, para tanto, recortes do Livro Didático. Analisando as atividades de Interpretação de texto pôde-se perceber que a maior parte delas varia entre:

a) Localização de informações no texto: atividade linguisticamente denominada de compreensão textual;

b) Interpretação crítica: o aluno é levado a interpretar de forma inferencial e por isso, mais crítica as questões propostas.

Observamos:

Figura 62

Na primeira estrofe, o eu lírico apresenta José no cenário de uma festa que acabou. Que elementos sugerem o fim da festa?

- a) A festa a que se refere o eu lírico tem sentido metafórico. Considerando o poema na sua totalidade e o fato de que foi escrito em 1942, explique o que a festa e o seu fim simbolizam.
- b) Como José pode estar se sentindo nessa situação? Justifique.

O eu lírico caracteriza seu José nos versos finais da primeira estrofe. Que traços o caracterizam?

- a) O que representam as ações de José, no contexto do poema?
- b) Essa descrição se opõe à situação de “fim de festa” em que se encontra José e o coloca diante do dilema tematizado no poema pela expressão “E agora, José?”. Por quê?
- c) Embora o interlocutor tenha um nome — José —, o poema se refere a ele como “Você que é sem nome”. Explique o que ele simboliza no poema.
- d) O eu lírico define José como alguém “que faz versos”. De que maneira essa caracterização revela que José representa também aqueles que se dedicam à poesia?

Na segunda estrofe, o paralelismo é empregado para caracterizar a vida de José no presente. Como ele é construído?

- a) O uso dessas estruturas enfatiza um aspecto da vida de José. Qual?
- b) Aquilo que *não veio*, “o bonde”, “a utopia” e “o riso”, é colocado em paralelo. Que efeito isso produz?
- c) Essa enumeração de negativas, associada à repetição da expressão “E agora, José?”, contribui para aumentar a pressão exercida sobre José. Por quê?

Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Figura 63

5. O que estes versos indicam sobre José?

“Mas você não morre,
você é duro, José!”

- Esses versos, associados aos da última estrofe, permitem entender que o desfecho do poema caminha para duas direções: a da esperança e a da desesperança. Por quê?

Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Figura 64

Canção excêntrica

A busca existencial é tematizada neste poema.

Ando à procura de espaço
para o desenho da vida.
Em números me embaraço
e perco sempre a medida.
Se penso encontrar saída,
em vez de abrir um compasso,
protejo-me num abraço
e gero uma despedida.

Se volto sobre meu passo,
é distância perdida.

Meu coração, coisa de aço,
começa a achar um cansaço
esta procura de espaço
para o desenho da vida.
Já por exausta e **descrida**
não me animo a um breve traço:
— saudososa do que não faço,
— do que faço, arrependida.

MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*.
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. v. 1, p. 336.

[Descrida: descrente.

1. Qual é a busca individual tratada no poema?
 - ▶ Considerando essa busca, como devem ser compreendidos os dois primeiros versos do poema?
2. O que a leitura do poema revela sobre os resultados dessa busca? Explique.
 - ▶ Transcreva no caderno passagens do poema que revelam esses resultados.

Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Figura 65

» Leia o texto a seguir e responda às questões.

19

Paulo Honório reflete, com amargura, sobre a sua trajetória de vida.

Conheci que Madalena era boa em demasia, mas não conheci tudo de uma vez. Ela se revelou pouco a pouco, e nunca se revelou inteiramente. A culpa foi minha, ou antes, a culpa foi desta vida agreste, que me deu uma alma agreste.

E, falando assim, compreendo que perco o tempo. Com efeito, se me escapa o retrato moral de minha mulher, para que serve esta narrativa? Para nada, mas sou forçado a escrever.

Quando os grilos cantam, sento-me aqui à mesa da sala de jantar, bebo café, acendo o cachimbo. Às vezes as ideias não vêm, ou vêm muito numerosas — e a folha permanece meio escrita, como estava na véspera. Releio algumas linhas, que me desagradam. Não vale a pena tentar corrigi-las. Afasto o papel.

Emoções indefiníveis me agitam — inquietação terrível, desejo doido de voltar, tagarelar novamente com Madalena, como fazíamos todos os dias, a esta hora. Saudade? Não, não é isto: é desespero, raiva, um peso enorme no coração.

Procuo recordar o que dizíamos. Impossível. As minhas palavras eram apenas palavras, reprodução imperfeita de fatos exteriores, e as dela tinham alguma coisa que não consigo exprimir. Para senti-las melhor, eu apagava as luzes, deixava que a sombra nos envolvesse até ficarmos dois vultos indistintos na escuridão. [...]

O tique-taque do relógio diminui, os grilos começam a cantar. E Madalena surge no lado de lá da mesa. Digo baixinho:

— Madalena!

A voz dela me chega aos ouvidos. Não, não é aos ouvidos. Também já não a vejo com os olhos. [...]

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. 81. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 117-118. (Fragmento).

1. Como Paulo Honório caracteriza sua mulher?
 - ▶ De quem é a culpa, segundo ele, pelo fato de Madalena nunca ter se revelado inteiramente?
2. No trecho a seguir, o adjetivo destacado qualifica tanto a “vida” quanto a “alma” do protagonista. Que significado o termo assume em cada expressão?

“[...] a culpa foi desta vida *agreste*, que me deu uma alma *agreste*.”

 - a) Que relação Paulo Honório estabelece, a partir desse recurso, entre sua trajetória e seu temperamento?
 - b) De que maneira a caracterização que ele faz de si mesmo é uma consequência do juízo que faz de Madalena, a quem considera “boa em demasia”?
3. Paulo Honório resolve escrever um livro para tentar compreender por que se sente atormentado. De que maneira, no trecho transcrito, ele deixa claro que essa intenção será frustrada?
 - a) O que o obriga a escrever?
 - b) Que sentimentos são desencadeados em Paulo Honório pelas lembranças?
 - c) A que a personagem atribui esses sentimentos?
4. Paulo Honório sempre se considerou inferior à esposa, por ela ser instruída e ele não. Transcreva em seu caderno o trecho em que isso fica evidente.
 - a) Por que esse trecho revela o seu sentimento de inferioridade?
 - b) Em que outro momento do texto ele sugere sua incapacidade com as palavras?
5. No último parágrafo, Paulo Honório vê e ouve Madalena de novo, embora ela não esteja lá, de fato. O que provoca essa sensação nele?
 - ▶ Como a linguagem utilizada nesse parágrafo mostra que ele tem consciência de que a imagem não é real?
6. No romance, Paulo Honório percebe que, embora tenha enriquecido, não consegue se integrar à classe que tanto almejou. Explique por que e justifique suas afirmações com exemplos do trecho.

Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

As atividades representadas na figura 62 oscilam entre a localização de informação, a antecipação de resposta e a interpretação crítica. A figura 63 é um exemplo claro de atividade que sugere a interpretação de texto, mas de forma crítica, fazendo com o aluno ative processos cognitivos mais complexos para responder ao questionamento.

Já a figura 64 é uma representação clara de uma atividade que meramente sugere a localização de informações no poema. A Figura 65 trata de um fragmento da prosa, do romance *São Bernardo* de Graciliano Ramos, cujas atividades ficaram restritos à localização de informações no excerto exposto.

Por fim, nos deteremos mais na análise das atividades que promovem a leitura subjetiva, já que são estas que procuram potencializar as funções da literatura, desenvolvendo a sensibilidade estética e frutiva, que despertam a sensibilidade e promovem a capacidade do aluno compreender como a literatura utiliza as palavras para provocar múltiplos sentimentos e sentidos. Observe:

Figura 66

11. A imagem de guerra apresentada na tela de Lasar Segall é semelhante à do poema de Drummond? Por quê?

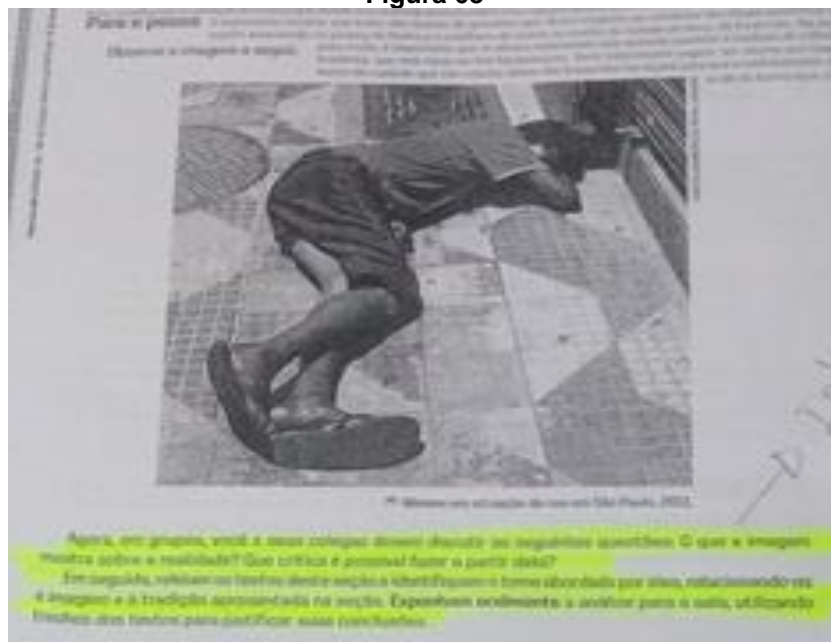
Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Figura 67

5. É possível afirmar que o tema tratado em *Capitães da Areia* permanece bastante atual. Explique por quê.

Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Figura 68



Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Analisando as atividades, observa-se que o ponto de grande importância e comum para todas é a intertextualidade. Na figura 66 o aluno é levado a refletir acerca do diálogo entre a arte e a literatura por meio de uma relação entre a obra de Lasar Segall e uma poesia de Carlos Drummond de Andrade. Cabe ressaltar que

essa questão faz com que o aluno interaja com as diferentes linguagens e aprimore seu olhar pensamento crítico.

Já a figura 67 demonstra um pertinente questionamento acerca da obra *Capitães da Areia* - cânone literário do escritor Jorge Amado. A atividade propõe que o aluno reflita sobre se o tema tratado no clássico ainda permanece atualmente, pode-se afirmar que esse tipo de provocação é fundamental para assegurar a vitalidade do texto literário.

Por fim, a figura 68 trata de uma sugestão de atividade proposta no final do capítulo, que consiste em fazer uma análise acerca de um morador em situação de rua e por conseguinte relacioná-la aos textos apresentados no livro didático. Essa situação também se revela bastante oportuna no que tange ao desenvolvimento do aluno, com uma percepção mais crítica e reflexiva capaz de relacionar a obra literária ao cotidiano.

Cabe pontuar um dos aspectos que chamou atenção na análise do livro em questão: a intertextualidade presente em várias circunstâncias dentro dos capítulos. Isso foi observado na abertura de cada capítulo, parte em que apresenta um intertexto com imagens, assim como a sugestão de filmes para assistir.

Todavia, o que de fato mais chamou atenção é que antes da abertura do capítulo há uma sessão intitulada “Diálogos literários: presente e passado”. Essa parte da obra tem como objetivo a seleção de um tema e buscar na literatura contemporânea uma intertextualidade com as histórias clássicas. Assim, o aluno tem a oportunidade de visulaizar a amplitude do texto literário, haja vista que na contemporaneidade ainda há a visualização das temáticas discutidas no século XX.

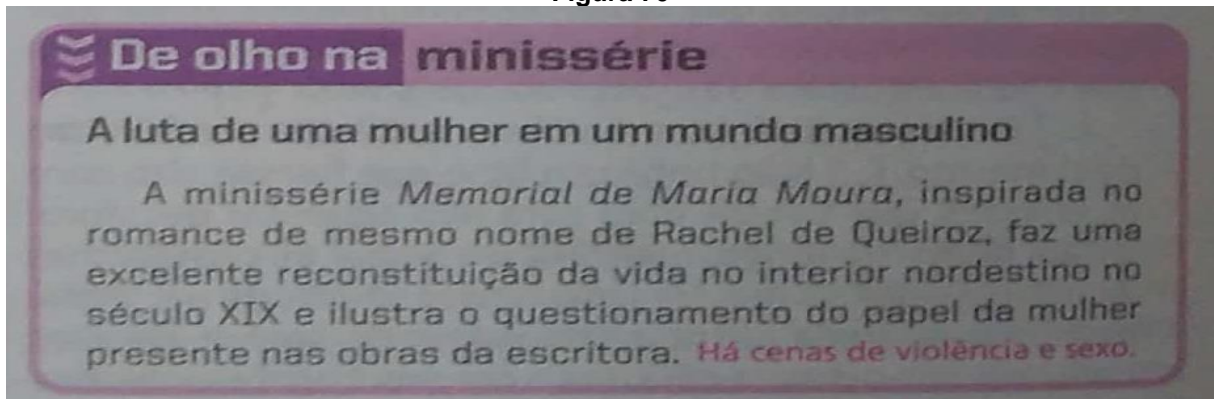
A figura 69, 70 e 71 representa o recorte de algumas situações intertextuais trazidas pelo Livro Didático.

Figura 69



Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Figura 70



Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Figura 71



Fonte: Livro Português Contexto Interlocução e Sentido

Ademais, ao abordar a obra *O Quinze* de Rachel de Queiroz, o livro didático faz apontamento intertextual com a minissérie: “A luta de uma mulher em um mundo masculino”, mais uma temática retratada na obra da escritora cearense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A arte existe porque a vida não basta”. Ao tomarmos como base o pensamento do consagrado poeta brasileiro Ferreira Gullar, conseguimos nos aproximar de um modo mais preciso da significância da arte, e nela a literatura para os homens.

A arte literária, em nossas vidas, pode contribuir em muitos aspectos, desde a formação de um sujeito culturalmente crítico, reflexivo, atuante na sociedade onde vive, até o favorecimento de nossa humanização. Todavia, sempre é necessário questionar como esse processo pode acontecer, quantas e quais seriam as pessoas que a ele teriam acesso, porque se a literatura é um bem cultural e os benefícios por ela trazidos se restringem aos seus usuários, é preciso garantir que toda a sociedade tenha contato com essa ferramenta, do contrário, essa poderia se tornar um instrumento de acesso restrito e passível de elitização.

Pensando dessa maneira, foi possível pressupor que, se o livro didático abordasse de um modo amplo e comprometido os textos literários, uma grande parcela da população teria contato com um bem cultural de grande importância e, por isso, teria facilitado o seu processo de humanização.

Nesse sentido, surgiu a problemática que protagonizou essa pesquisa, tendo por objeto o livro didático, que é uma ferramenta de uso da maior parte das escolas brasileiras. Buscou-se investigar o modo como os livros didáticos do Ensino Médio abordam o texto literário e se as propostas didáticas que sugerem para o ensino da literatura contribuem para que essa seja promotora da formação humana, a partir de algumas perguntas de pesquisa que procuraremos responder a partir das evidências encontradas.

1) Qual é o espaço destinado ao texto literário pelo livro didático?

A partir da análise feita nos três livros didáticos selecionados, observou-se que o espaço do texto literário no livro didático é bem significativo, todavia, deve-se considerar que parte deles aparecem sob a forma de fragmentos. Apesar de termos o entendimento de que não é possível o livro didático apresentar um romance na íntegra, também é compreensível, do ponto de vista da literatura, que um fragmento isolado dentro do material didático pode ser pouco útil para despertar o interesse da leitura literária no aluno e pouco contribuir para a disseminação da leitura literária. O

que demanda uma maior preocupação e planejamento do professor que precisará, nesse caso, fazer um trabalho eficiente de mediação entre a literatura e os alunos.

Tendo como base a pesquisa realizada, constatamos que o percentual de textos literários no livro didático variou entre 53 e 93%. Todavia, o percentual de fragmentos que despertam suspense e que podem instigar a curiosidade dos alunos, provocando a leitura completa da obra variou de 0 a 27%. Esse percentual, se confrontado com o pensamento de Soares (2011), revela uma preocupante situação, uma vez que essa autora defende que a leitura de fragmentos de textos pode levar a criança a construir uma ideia equivocada de estrutura da narrativa. Todorov (2010), também defende o texto literário como o objetivo central da aula e Rocha (2008), trata da necessidade de se trabalhar com o texto antes dos *a priori*s da teoria e da história da literatura, tudo isso, com o objetivo de evidenciar a importância da obra e estimular a leitura literária.

Dessa forma, os dados dessa pesquisa corroboram com os argumentos supracitados, haja vista ser grande a participação do texto literário no Livro Didático, no entanto, há um reduzido número de fragmentos capazes de despertar o interesse dos alunos pela leitura da obra.

2) Quais são as estratégias didáticas e atividades propostas pelo manuais de ensino para trabalhar o texto literário?

As atividades são utilizadas para trabalhar as diversas áreas do conhecimento dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Os questionamentos são direcionados para as seguintes frentes: Interpretação de texto, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, Escola Literária e Reflexão subjetiva da literatura.

As atividades mais frequentes são as de Interpretação de texto, sendo que essas oscilam entre a localização de informações explícitas no texto e a inferência mais crítica e interpretativa do texto. Na maior parte, as atividades fazem pouca referência ao potencial de desenvolvimento subjetivo do texto literário. Entretanto, observou-se, nos três manuais, algumas sugestões de atividades e intertextos capazes de promover uma leitura frutiva, se trabalhadas de uma maneira eficaz.

Essa observação nos levou a uma importante reflexão: se o material didático é restritivo quanto à abordagem do texto literário, torna-se evidente a necessidade do professor atuar como mediador entre a literatura e os alunos leitores, de modo a cativar a curiosidade e despertar nestes o desejo da leitura integral da obra.

Nesse contexto, evidencia-se a importância do professor ser o agente mediador entre o aluno e o texto, despertando a curiosidade para a leitura integral da obra. Dessa forma, o ato de mediação, segundo Libâneo (2011), é o ato de pensar o papel do professor frente ao processo de ensino, esse pensamento na prática revela uma metodologia elaborada de acordo com as necessidades de cada sala de aula.

Ainda sobre o processo de mediação, segundo Vigotski (1998), o ato de mediação que acontece por meio do “Outro” é fundamental para inserir o homem no mundo cultural e, portanto, da literatura. Santos (2005), frisa que a autonomia do aluno depende da mediação do professor que poderá favorecer a construção de uma postura reflexiva e investigativa.

Quando a escola de educação básica consegue realizar uma mediação que promova o interesse pela leitura literária, contribui para que a população menos favorecida estabeleça uma conexão com a cultura erudita, apropriando-se de ferramentas culturais importantes para analisar e intervir criticamente na realidade social, o que pode resultar em um maior empoderamento dessa população e/ou, até mesmo, na formação de novos autores com essa origem social.

Assim, os resultados obtidos na presente pesquisa ratificam os argumentos acima citados, uma vez que eles revelam a necessidade do professor agir como sujeito mediador entre alunos e obras literárias para garantir a eficácia no trabalho com o texto literário.

3) As concepções de literatura subjacentes ao trabalho proposto pelo Livro Didático priorizam a formação humana?

Os livros didáticos analisados apresentaram relevantes sugestões de atividades reflexivas, intertextuais e interdisciplinares. Se o professor conseguir fazer um bom planejamento, enriquecendo essas propostas e atuando como um agente mediador, é possível que o livro didático consiga promover a formação humana a partir do uso dessa ferramenta cultural que é a literatura. Entretanto, essa questão não é explicitamente colocada no livro didático, que sugere algumas atividades mas não oferece subsídios para que o professor reflita e compreenda a importância das mesmas para a formação humana.

Dessa maneira, o livro didático parece pressupor a existência de professores que, em sua formação, já tenham sido orientados a refletir sobre todas as questões

que problematizamos nesse trabalho. Entretanto, podemos argumentar que os professores com essa formação mais sólida são justamente os que menos têm necessidade do livro didático. Nesse sentido, os livros didáticos podem ser um material de apoio, de maior ou menor qualidade, para os professores que não têm muito tempo para preparar suas aulas pelas condições de trabalho a que são submetidos, mas poderiam ser também um material auxiliar da formação desses professores se instrumentalizassem uma reflexão pedagógica sobre as atividades que propõem.

Cabe pontuar, portanto, que a problemática que envolve o ensino de literatura e, por meio dele a formação humana, é uma problemática nada superficial, porque a questão não pode ser restringida à qualidade dos livros didáticos, que são meramente uma ferramenta de apoio ao professor. A centralidade dessa discussão deve ser a própria formação do professor, uma vez que ele é o agente que atua na sala de aula e é através da prática, da mediação que o docente faz entre os textos e as atividades sugeridas pelo livro didático que pode surtir o efeito da criticidade, reflexão e, por conseguinte, da formação humana.

Ao finalizar esse trabalho, é importante refletir que, devido ao pouco tempo disponível para a realização do curso de mestrado, algumas questões acabam sendo menos exploradas revelando, assim, os limites da pesquisa. Por exemplo, nesse trabalho, uma limitação foi o pequeno número de livros analisados. Para que a pesquisa pudesse ser feita em tempo hábil, optamos por analisar somente as três coleções que mais foram aprovadas nas quatro últimas edições de seleção de livros didáticos (2009, 2012, 2015 e 2018). Justificamos essa escolha por se tratar de materiais que já estão nas escolas há uma década e, por isso, puderam nos auxiliar a pensar o nosso problema de pesquisa a partir da realidade do ensino de literatura na educação pública brasileira.

No entanto, por esse limitado corpus de análise, entendemos ser interessante a continuidade da pesquisa em futuros estudos nesse campo com o intuito de aprimorar ainda mais os conhecimentos e as concepções críticas acerca do ensino da literatura, e por conseguinte, da formação humana.

Em relação às implicações pedagógicas e à relevância dessa pesquisa para a sala de aula, acreditamos que sua divulgação possa contribuir para uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido pelos docentes. Pesquisar o ensino de literatura associado ao livro didático e descobrir que ele pode ser alternativo e dinâmico pode

motivar os educadores a rever, ampliar, fomentar sua prática docente calcada na busca, na pesquisa e na alteridade.

Por fim, esse trabalho pode ser útil, não apenas aos professores de Língua Portuguesa, mas a toda comunidade acadêmica que tem interesse pela evolução do ensino, e que, sobretudo, se preocupe, verdadeiramente, com uma formação mais crítica, reflexiva, questionadora. Enfim, destina-se a quem de fato, deseja ver nas escolas brasileiras uma formação mais humana.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; ABAURRE, Marcela Pontara. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ABRAHÃO, T.; INFANTE, U. A literatura, a liberdade e a humanização do homem. **Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas**, n. 25, p. 5-20, 23 jul. 2017.

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AMARAL, Emília et al. **Novas Palavras**. 3. ed. São Paulo: Ftd, 2016.

ARISTÓTELES. Arte Poética. *In*: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica**. São Paulo: Editora Cultix, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França**. São Paulo: Cultrix, 2013. Leyla Perrone Moisés.

_____. **O prazer do texto**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

_____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.

BRITO, Danielle Santos de. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18929-A-importancia-da-leitura-na-formacao-social-do-individuo.html#show_full_text>. Acesso em: 26 jan. 2019.

CÂNDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, 1972.

_____. **A literatura e a formação do homem**. *Ciência e cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

_____. **A literatura e a formação do homem**. 2012.

_____. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CASAIIS MONTEIRO, Adolfo. **Clareza e Mistério da Crítica**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961, p. 87-88.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. *In*: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tânia M. K (Orgs.). **Mediação da leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2017. Laura Sandroni.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2006, p. 120.

_____. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2 ed. São Paulo, Contexto, 2014.

_____. A prática do letramento literário em sala. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva S.A, 1997.

_____. Sobre a literatura. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO, José Hamilto. **Língua Portuguesa**: Linguagem e Interação. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JOUVE, Vincent et al. **Entrevista com Vincent Jouve, autor de A leitura**. 2010. Disponível em:

<<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5628/material/entrevista.com.JOUVE.PDF>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LEONTIEV. Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro. 2004.

LIBÂNEO, J. C. (Org.). **Concepções e práticas de Ensino num mundo em mudança**: Diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/ Editora PUC Goiás, 2011.

LINK, Daniel. **Como se lê e outras intervenções críticas**. Chapecó: Argos, 2002.

LLOSA, Mário Vargas. **Em defesa do romance**. In: Revista Piauí. N. 37. Out. 2010. p. 64-69.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARIA, Luzia de. **Leitura e Colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 51.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A movência do leitor na leitura do literário. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 17, p. 15-28, dez. 2014. ISSN 1984-4018. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3364>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

PERNIOLA, Mário. **Enigmas**. Egípcio, barroco y neo-barroco em la sociedade y la arte. Murcia: Cendiac, 2006

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008. Celina Olga.

REZENDE, Neide Luzia de. O estudo de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia et al. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1992.

ROCHA, João Cezar de. **Por uma esquizofrenia produtiva**. Chapecó: Argos, 2015.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Crítica literária**: em busca do tempo perdido?. Chapecó: Argos, 2011.

_____. **Leituras desaturizadas**: tempos precários, ensaios provisórios. Chapecó; Recife: Argos; Editora da UFPE, 2017.

_____. **Crítica literária**: em busca do tempo perdido? Chapecó: Argos, 2011.

_____. **A crítica literária como intercâmbio cultural**. São Paulo: Itaú Cultural, 2011. Participação no II Seminário Internacional de Crítica Literária (2011).

_____. **O retorno à Literatura**. Caderno Mais. Folha de São Paulo. 2004.

SANTOS, Elenir Souza. **O Professor como Mediador no Processo Ensino Aprendizagem**. Disponível em:

<http://www.udemo.org.br/RevistaPP_02_05Professor.htm>. Acesso em: 22 fev. 2019.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). **A escolarização a leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **O livro didático e a escolarização da leitura**. 2008. Disponível em: <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/10/magda-soares-o-livro-didtico-e.html>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TREVIZAN, Zizi; GEBRAN, Raimunda Abou; GUIMARÃES, Cléber Ferreira. Ensino de língua materna no ensino médio. **Teias**, v. 18, n. 49, p.181-193, 2017.

UDEMO (Org.). **Revista Gestão Universitária**. Disponível em:

<http://www.udemo.org.br/RevistaPP_02_05Professor.htm>. Acesso em: 25 jan. 2019.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

Zilberman, R. (2008). O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, (14), 11-22. <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>.