

LUCIANA RODRIGUES WERNER

**A LEITURA LITERÁRIA: UM CAMINHO PARA A
HUMANIZAÇÃO DO SUJEITO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre Profissional em Letras.
Orientador: Prof. Dr. Celdon Fritzen

Florianópolis/SC
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

WERNER, Luciana Rodrigues

A LEITURA LITERÁRIA: UM CAMINHO PARA A
HUMANIZAÇÃO DO SUJEITO / Luciana Rodrigues WERNER ;
orientador, Celdon Fritzen, 2017. 123 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Leitura Literária. 3. Humanização. 4. Livro Didático. 5.
PCN. I. Fritzen, Celdon. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

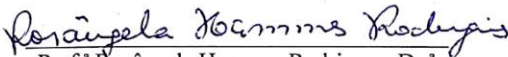
LUCIANA RODRIGUES WERNER

Luciana Rodrigues Werner

**A LEITURA LITERÁRIA: UM CAMINHO PARA A
HUMANIZAÇÃO DO SUJEITO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”
e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado
Profissional em Letras.

Florianópolis, 06 de outubro de 2017.

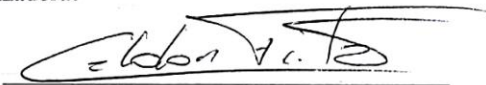


Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a

Coordenadora do Curso

Universidade Federal de Santa Catarina

Banca Examinadora:



Prof.^o Celdon Fritzen, Dr.

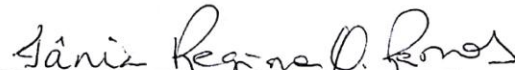
Orientador

Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.^a Fernanda Müller, Dr.^a

Colégio de Aplicação (UFSC)



Prof.^a Tânia Regina Oliveira Ramos, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.^a Gizelle Kaminski Corso, Dr.^a

Instituto Federal de Santa Catarina

RESUMO

A Literatura é tratada nas escolas, como um eixo da disciplina de Língua Portuguesa, principalmente após a publicação dos documentos parametrizadores nacionais. Esta vinculação relega à Literatura um lugar desprivilegiado, principalmente pela forma ambígua com que os PCN tratam a experiência literária, diluída no conceito geral de leitura, embora mantida sua especificidade, o que contribui para que várias interpretações a respeito de como deva ser o trabalho com a Literatura em sala de aula surjam, e muitas vezes, sejam reverberadas na prática dos professores de forma descontextualizada da base epistemológica que ancora esse fazer pedagógico. Questões como estas, juntamente a outras inquietações sobre o lugar concedido ao trabalho com a Literatura em sala de aula, sobretudo nos anos Finais do Ensino Fundamental, motivaram este estudo, o qual visa buscar respostas para a seguinte questão: como a Literatura pode se tornar uma prática humanizadora na sala de aula? Dessa questão, surgiu a necessidade de fazer uma discussão sobre o caráter humanizador que a Literatura possui, que não pode e nem deve ser destituído das aulas de Língua Portuguesa, abordando o trato que este uso artístico da linguagem recebe nas escolas, sobretudo nas atividades de compreensão de texto. Para tanto, realizamos a análise de dois volumes da coleção didática *Português Linguagens* voltadas ao ensino de Língua Portuguesa para alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II. A pesquisa teve como fundamentação teórica a concepção de Literatura como meio para a humanização do sujeito a partir das proposições de Candido (2004), Todorov (2009), Compagnon (2005), Colomer (2007) e a perspectiva interacionista e sociodiscursiva dos gêneros discursivos a partir dos estudos bakhtinianos. As compreensões provenientes desta pesquisa, organizada, do ponto de vista metodológico, na forma de pesquisa documental, repercutiram no desenvolvimento de ações (oficinas) com foco no trabalho com a leitura literária em sala de aula, trazendo considerações acerca dos possíveis posicionamentos que o professor de Língua Portuguesa possa efetivar, a fim de que o aluno seja sujeito-autor constituído nas práticas que permeiam o contato com o texto literário.

Palavras-chave: Literatura. Humanização. PCN. Livro didático.

ABSTRACT

Literature is treated in schools as a focus of the Portuguese Language discipline, after a publication of the parametric documents. This linkage put away the Literature an underprivileged place, mainly because of the ambiguous way in which the PCN treat the literary experience, diluted in the general concept of reading, reducing its specificity, which contributes to several interpretations in respect for work. Literature in the classroom arise in the teachers' practice in a decontextualized way of the epistemological basis that anchors this teaching. Questions such as these, along with other investigations about the place given to work with Literature in the classroom, especially in the final years of Elementary School, motivated this study, the aim of which seeks answers to the next subject: how Literature can be to make a humanizing practice in the classroom? From this point of view, there is a necessity to make a discussion about the humanition that Literature possesses, which can not and should not be dismissed during Portuguese language classes, addressing the treatment that this artistic use of language receives in schools, especially in the activities of text comprehension. For this purpose, we analyze two volumes of Portuguese books. Languages destined to teach Portuguese to students of the 8th and 9th grade.. The research had as theoretical foundation the conception of Literature as a means for a humanization of the subject from the application process of Candido (2004), Todorov (2009), Compagnon (2005) and an interactionist and sociodiscursive perspective of the discursive genres from the Bakhtin studies . Counseling, organized, methodologically, in the form of documentary research, impact without development of actions (workshops) focusing on the work with the literary reading in the classroom, bringing considerations about the positions of position that the Portuguese Language teacher can to be effective, an end of which the student is subject-author constituted in the practices that permeate the contact with the literary text.

Keywords: Literature. Humanization

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Câmera fotográfica.....	109
Imagem 02 – Amuleto.....	110
Imagem 03 – Castiçal.....	110
Imagem 04 – Lampião	111
Imagem 05 – Objetos cedidos por familiares e vizinhos.....	111
Imagem 06 – Fotografias de família	112
Imagem 07 – Filmadora	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1. A ESPECIFICIDADE DO LITERÁRIO E A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO	15
1.1 LÍNGUA E LITERATURA	15
1.2 A LITERATURA E SEU PAPEL HUMANIZADOR NA FORMAÇÃO DO SUJEITO	20
CAPÍTULO 2- OS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES DE ENSINO E A LITERATURA: (DES) CAMINHOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	27
2.1 O ENSINO DE LITERATURA NOS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES	28
2.2 A NOÇÃO DE GÊNERO E O LUGAR DA LITERATURA	34
2.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LD (PNLD)	46
2.4 O GUIA DO LD- PNLD 2017.....	48
2.5 PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (PNLD 2017)	52
2.6 O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO	56
2.7 O LD E O ENSINO DA LITERATURA	58
CAPÍTULO 3. A METODOLOGIA APLICADA	61
3.1 A COLEÇÃO ESCOLHIDA	61
3.1.1 Descrição dos gêneros encontrados.....	64
3.2 CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO GÊNERO LITERÁRIO	66
3.3. ANÁLISE DO USO DOS POESIAS	68
3.3.1 Unidade 1, 2 e 3 do LD 8º ano.....	68
3.4 Unidade 1 LD 9º ano	78
3.5 A LITERATURA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS LINGUAGENS”	83
CAPÍTULO 4. POR UMA PRÁTICA HUMANIZADORA: RELATO PESSOAL	87
CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERENCIAS	98
.....	
ANEXO	105

INTRODUÇÃO

Recordar meu primeiro contato com a leitura, especialmente do texto literário, é uma atividade gratificante, já que boa parte de minhas lembranças de anos marcantes estão atreladas a livros marcantes. Ou seja, a Literatura caminhou comigo desde os primeiros anos de vida. Vejo-me, por exemplo, aos quatro anos de idade, rodeada por um canteiro de rosas de todas as cores na creche onde ficava toda manhã: creche da Tia Licinha. Os painéis coloridos, as letras gigantes e as imagens perpassam minhas memórias num primeiro contato com o mundo letrado e imaginário que aquelas salas e jardins possuíam. Era encantador e, por que não dizer, poético descobrir nas pinturas e materiais com os quais a professora com tanto gosto decorava a sala de aula, a suavidade das letras, suas nuances e possibilidades. Esse foi o primeiro contato de que me recordo com o que hoje chamamos academicamente de letramento.

Passado o estágio da pré-escola, um novo ambiente, a escolinha particular São Lucas, no interior da Bahia, numa rua calçada e não íngreme, um casarão antigo cujas portas, intimidavam por seu tamanho. Minha turma era pequena, porém enérgica. Já decodificando as letras e sons e com a escrita iniciando, lá estava eu, aos seis anos de idade entrando no processo de alfabetização, mas já no de letramento, evidentemente.

Durante a 4ª série do ensino primário uma mudança aconteceu, a escolinha São Lucas fechou, encerrando o ciclo como aluna nas escolas particulares. À escola pública retornei e nela permaneço até hoje. Neste momento, surgiu de modo mais evidente o encantamento pelas funções desempenhadas pela professora. Lembro o quanto eu ficava feliz em ser a professorinha e como minha mãe se contentava em ver que eu lia com perfeição, motivava-me, trazendo da escola (“mainha” era professora), várias atividades mimeografadas e cartilhas para ajudar na brincadeira.

E a partir daí é possível elencar alguns livros marcantes. Entre eles, cabe destacar “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato. Era como se eu me sentisse parte daquele cenário tão amigável e particular do Sítio do Pica Pau Amarelo, cenário este que tinha uma íntima relação com a cidadezinha em que eu residia, no interior, cheia de árvores e natureza viva. Foi este livro que despertou em mim, o reconhecimento do campo como um lugar em que gosto de estar.

Entretanto, as crianças crescem, e com o crescimento vêm as mudanças. A mudança do ensino primário para o fundamental foi para mim um susto. As brincadeiras de escolinha ficaram de lado e deram espaço àqueles livros imensos que pareciam inalcançáveis em seu teor. A

magia, o encanto da leitura, deu lugar ao compromisso, à responsabilidade, o que em muitos momentos, fez do contato com o estudo uma obrigação. O contato e o prazer da leitura amornaram-se durante este período, a aula de português tornava-se um peso, devido às repetidas cópias. Mas eu não me contentava com pouco e volta e meia estava lá escarafunchando a irrisória biblioteca atrás de novidades.

Numa dessas idas e vindas da biblioteca, eis que me vejo diante da fabulosa coleção de Jorge Amado: que maravilha era perceber, em suas linhas, o reconhecimento de ser mulher em *Gabriela Cravo e Canela*. Toda aquela Literatura me motivava, pois passava por um momento de transição entre o ser criança e ser mulher, e de certa forma, ler *Gabriela* me ensinou a entender essa transformação. Sim, não sei se era apropriado ou não para uma garota de 14 anos, mas fazia muito sentido para mim descobrir o desconhecido, e esta foi a primeira vez que refleti sobre o papel da mulher na sociedade.

Em seguida, o choque, *Tereza Batista cansada de guerra* me mostrou que para ser mulher é preciso ser forte e que para ser forte é preciso coragem. Como chorava ao reviver em suas páginas passos vistos em tantos momentos nas regiões mais humildes da minha terra. Passei a nomear pessoas e provocar questionamentos no grupo de jovens do qual fazia parte, através da comparação com estes personagens. Ali ocorreria o outro impacto da leitura sobre mim: o senso crítico. A partir de então, o retorno ao prazer de ler e a compreensão de que a leitura, salva vidas, humaniza-as, reconstrói.

Tracei rotas, adentrei caminhos, desde a formação em Magistério, licenciatura em Letras, a pós em Educação, Cultura e Memória, as incontáveis leituras áridas, mornas e frias, as infinitas aulas de Língua Portuguesa ministradas e ouvidas, lá ele estava, a razão de ser, ter, sentir: o livro, o amigo, o trem, o percurso. Enquanto professora e mulher no auge dos meus vinte e cinco anos, o contato com o texto literário moldava-me, e a descoberta do ser mulher na adolescência se ressignificou através da leitura que decidi meus passos, um livro presenteado por uma amiga da época da Universidade, mas que engavetado por irrisórias razões, surge *Complexo de Cinderela*, publicado em 1981 por Colette Dowling, e me fez repensar a condição de ser mulher numa sociedade machista. Este livro descreve um modelo de mulher contrário ao que sonhava para mim, acomodada, medrosa, que inutiliza seu potencial criativo num casamento fracassado. Hoje relembro os passos que dei seguramente depois dele, retorno ao momento em que me deparei com o primeiro livro que tratava de uma mulher forte e percebo que, leituras como estas me transformaram na mulher que hoje sou, forte, decidida, sagaz, fervorosa e atuante.

Diante dessa trajetória, é possível perceber que Literatura sempre despertou em mim encantamento, tanto nas memórias de infância e de adolescência quanto na vida adulta. No entanto, todo este percurso relatado, além de demonstrar o quanto a Literatura representou para minha formação como aluna, e posteriormente profissional, também me humanizou, propiciou, a partir da experiência, um projeto de dizer que inclui, a reflexão da minha condição humana, o empoderamento das minhas convicções, o entendimento do meio em que vivo, o conhecimento dos discursos carreados ao longo do tempo, e por conseguinte, a minha humanização. Na vida profissional não foi diferente, a prova disso foi a escolha, ainda aos 18 anos, pelo curso de Letras Vernáculas e suas Literaturas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no ano 2000.

Durante os quatro anos de Licenciatura em Letras, momentos ímpares de contato com o texto literário fizeram, reacender em mim, a admiração, o apreço e o encantamento pela dinamicidade, reflexividade, empoderamento, criticidade e sentimentos despertados pela Literatura e de certa forma abafados durante o Ensino Médio. A Universidade foi para mim, neste sentido, o reavivamento da consciência leitora, do estabelecimento de conceitos, do aprendizado e a certeza de que a Literatura é um meio eficaz para a humanização do meu aluno.

Minha formação acadêmica iniciou-se quatro anos após a publicação dos PCN e foi marcada pela efervescente discussão das normativas e mudanças trazidas por esta política pública de educação. Somente a partir da minha prática em sala de aula, dois anos depois da conclusão do curso, é que os conceitos defendidos pelos PCN foram de fato compreendidos e incorporados. Desde então, tenho buscado ensinar os alunos a refletirem sobre a linguagem e seu poder de transformação a partir dos gêneros discursivos que os medeiam, a fim de que eles compreendam que a linguagem faz parte das suas vidas e que no contato com ela, nos tornamos sujeitos construtores da nossa história. Venho também, insistindo num trabalho voltado à humanização do sujeito, visto que passamos por momentos instáveis e difíceis do ponto de vista social, econômico, político, ecológico etc, em que o “humano” tem se perdido em meio à voluptuosidade das relações, aligeiramento do tempo, recessão dos sentimentos, como também mediante às questões políticas e econômicas e acredito que entender o nosso lugar no mundo e nosso papel enquanto seres humanos é de suma importância. O Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS foi o que chamo de divisor de águas neste cenário, pois me fez recobrar a consciência do meu papel enquanto

docente. As leituras e discussões realizadas no mestrado permitiram identificar avanços e fragilidades nesses dezesseis anos de profissão, além de reavivar meu encanto pelo magistério.

Das inúmeras discussões e aprendizados vivenciados durante o mestrado, algumas inquietações surgiram. Dentre elas, destaca-se o fato de que o ensino de Literatura, apesar de aparecer como normativa pelos PCN, o que não é algo novo, vem perdendo autonomia, haja vista que a especificidade dessa prática de linguagem vem sendo negada em sala de aula. Essa perda da autonomia vem ocorrendo, devido ao fato de a Literatura estar sendo comumente utilizada como pretexto para o ensino de aspectos funcionais da Língua Portuguesa ou reduzida a uma pequena parcela de autores e obras.

Outro ponto a considerar é o fato de que um aluno passa em média doze anos na escola de Educação Básica e que, por muitas vezes, o aprendizado é ancorado numa metodologia voltada para o ensino da norma padrão idealizada, ensino que conserva os mesmos conteúdos da tradição, enquanto que o estudo da linguagem numa perspectiva interacionista, real, processual, é abafado mediante a omissão do estudo da Literatura no tocante a seu caráter estético. Dessa forma, o trabalho realizado com a Literatura em sala de aula acaba por privilegiar seu caráter utilitário, reduzindo o contato dos alunos com a experiência literária que possibilitaria a compreensão dialógica dos contextos e experiências vivenciadas coletivamente.

Minha trajetória de contato a Literatura fez emergir em mim a necessidade de investigar como as políticas públicas norteiam a prática do professor de Língua Portuguesa, particularmente nos PCN e no PNLD. Investigando tais políticas poder-se-ia verificar em que medida a Literatura é pensada como um meio propício para a humanização do sujeito? Assim, esta pesquisa, a partir da análise dessas políticas públicas de letramento referidas acima, se concentrou na seguinte **questão**: como a Literatura pode se tornar uma prática humanizadora na sala de aula?

Para que as respostas a essa inquietação sejam possíveis, abordarei, dentre as diferentes perspectivas de estudo da Literatura, como **referencial teórico**, os autores Candido (2004), Todorov (2009) Barthes (1980) Colomer (2007) Compagnon (2005). O presente trabalho organiza-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, de base teórico-epistemológica, será delineada uma discussão acerca do valor formativo da Literatura como humanização e sobre a interação pela linguagem.

O segundo capítulo, tecerá uma discussão sobre os PCN e PNLD a fim de analisar o que dizem os documentos parametrizadores acerca do ensino da Literatura na escola. Para isso, tomarei como apoio as

discussões realizadas pelo Círculo de Bakhtin e abordarei a apropriação que a teoria ancorada nos gêneros discursivos faz da Literatura, ou seja, como a teoria dos gêneros discursivos localiza o texto literário na formação do sujeito da Educação Básica.

No terceiro capítulo, analisarei, a partir de dois LD da coleção *Português Linguagens*, relativos ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, como vêm sendo propostas as atividades correspondentes à leitura literária e quais as teorias subjacentes a essas propostas. O processo de escolha da coleção cujos livros foram analisados levou em consideração minha proximidade com a obra, visto que na escola em que lecionei no ano de 2016 ela constava como uma das escolhidas pelos professores. Além disso, também levei em consideração e chamou-me bastante atenção o fato de que a coleção analisada esteve presente na escola também nos três anos anteriores, o que demonstra o marketing em torno da obra, pois ela também foi escolhida no ano de 2014. No primeiro momento, a intenção foi fazer uma triagem nos dois volumes da coleção didática a fim de identificar a quantidade de gêneros, separá-los por esferas, verificar os tipos de gêneros literários utilizados bem como seus respectivos autores. Na segunda etapa, o objetivo foi verificar em meio a multiplicidade de gêneros discursivos encontrados e sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo PNLN 2017, se os textos literários tiveram espaço nos LD em questão e se as atividades propostas para a leitura literária, propiciavam a humanização do sujeito leitor. Na tentativa de seguir o aconselhamento dado durante o exame de qualificação, escolhi a poesia, gênero cujas ocorrências foram significativas nos dois volumes, para verificar como sua leitura e atividades são conduzidas. A intenção era estabelecer aproximações e distanciamentos em relação às peculiaridades que envolvem o texto literário defendidas no primeiro e segundo capítulos desse trabalho e necessárias para a humanização do ser humano.

No quarto capítulo, apresentarei dois projetos pensados e realizados nas aulas de Literatura para o Ensino Fundamental II na escola pública em que trabalhei durante o ano de 2016. Esses projetos foram elaborados conforme o embasamento teórico-metodológico, que defendo: um ensino de Língua Portuguesa ancorado nas situações de uso da linguagem e na humanização do sujeito. A ideia de dar ao texto literário, no trabalho com outros gêneros no Ensino Fundamental, o lugar que ele merece, se justificou pela necessidade encontrada nas aulas de Língua Portuguesa, visto que grande parte dos meus alunos não viam a leitura como um processo benéfico e meio eficaz para a sua constituição humanizadora. O objetivo era permitir, através do contato com a leitura

de textos literários, o desenvolvimento tanto do gosto pela leitura, quanto da ampliação da visão de mundo, extrapolando os muros da escola, a fim de converter-se numa prática constante da vida social do aluno.

Pretende-se com este estudo sugerir um caminho para o trabalho da leitura literária tendo como princípio educativo a formação do ser humano em sua integralidade. Para isso acredita-se no papel humanizador e transformador que a Literatura possui, de abertura para o outro, de abertura para o mundo, sem, contudo, descaracterizá-la do seu caráter estético. Esta proposição desemboca na construção de um novo olhar ou de uma nova maneira de perceber/trabalhar/ensinar a Literatura, numa perspectiva que ultrapassa o ensino pragmático da língua portuguesa, destacando a importância de um ensino que contribua para uma prática de leitura significativa e a formação/ humanização dos sujeitos.

CAPÍTULO 1. A ESPECIFICIDADE DO LITERÁRIO E A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

A Literatura é a porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de cada um. Tudo o que lemos nos marca. (LAJOLO, 2010, p.44-45).

Quando o assunto é Literatura ou o trabalho realizado com ela em sala de aula, o que se observa é uma certa disfunção entre a prática e a teoria, estratégias e resultados, ainda mais quando se trata de formar seres humanos através da leitura, do contato com a arte estética. Estão na raiz deste desajuste certas omissões, falta de ações, discussões mais embasadas sobre o que se espera alcançar a partir da leitura dos textos literários a fim de constituir sujeitos em seres humanos críticos, reflexivos, empoderados, que entendem o que leem e aprendem neste processo.

Este capítulo tem como objetivo buscar compreender como a linguagem pode ser fruto da relação interativa entre os sujeitos e como a Literatura, sendo fruto dos discursos vivenciados ao longo do tempo, encontra-se neste cenário como meio propício à humanização do homem. Nosso objetivo aqui é, entre a multiplicidade de conceitos e noções mobilizados no trabalho, discorrer sobre algumas ferramentas que constituíram nosso ponto de vista a partir do qual olhamos a realidade. Assim, o conceito de língua, como um processo de interação, como fruto das relações entre os sujeitos, e a Literatura como esfera humanizadora, perspectiva desenvolvida por Bakhtin, Todorov, Candido, nos pareceram instrumentos teóricos profícuos e serão tratados a seguir, na perspectiva de que, quando mobilizados pela análise, configurem a perspectiva adotada na pesquisa.

1.1 Língua e Literatura

Ao nos referirmos à língua, delimitamo-nos a uma prática coletiva efetuada por meio de um código estruturado por palavras geridas por leis que se combinam num determinado grupo particular ao qual pertencem.

Segundo Bakhtin/Volochinov (1992), “a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas”. Em outras palavras, a língua é um lugar de interação social porque é através dela que os sujeitos atuam e ela funciona como espaço para a efetivação da comunicação. Nesse lugar, os sujeitos (interlocutores) são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

Ao discutirem a concepção de língua defendida por Bakhtin, Fuza et al destacam que nesta concepção o que “ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado” (FUZA et al, 2011, p. 489), ou seja, a expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social, a formação da expressão do sujeito depende muito da interferência do social no individual. Este modo de pensar a língua também é abordado por FREITAS (1995, p. 134) quando menciona que Bakhtin “via o homem não como um ser biológico abstrato, mas o homem na sua realidade histórica”, assim, a língua estaria permeando este processo em sua totalidade, na existência histórica e social dos homens, conforme ressalta o próprio Bakhtin ao dizer que

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 1997, p. 122-123).

No fenômeno social de interação verbal, a língua seria empregada não somente para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos. Em seu texto “Concepções de Linguagem e Ensino do Português, GERALDI (2012) discute fundamentalmente três concepções de linguagem: 1) como a expressão do pensamento (estudos tradicionais cuja abordagem nos faz acreditar que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam), 2) como o instrumento de comunicação (ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código), 3) como uma forma

de interação (lugar de interação onde os sujeitos se constituem mutuamente). Esta última abordagem, dialoga com as reflexões de Bakhtin, que vê a linguagem como um processo de interação verbal, um fenômeno social, onde é possível agir, atuar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Assim, ao estarmos inseridos na linguagem, atuaríamos como sujeitos ativos realizando um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos.

O interacionismo da língua, é também compreendido por GERALDI (2015) ao afirmar que “somos constituídos através das condições históricas das quais fazemos parte”, destacando a importância da interação como o espaço propício à troca, à formação da subjetividade do outro, como o lugar de encontro. Sendo a língua este lugar de encontro, de interação, realizada na realidade social, é interessante perceber que ela perpassa toda nossa existência através dos textos orais ou escritos, não estando ligada somente à comunicação verbal, mas a cada gesto, a cada ação dos sujeitos, materializando-se através da interação e constituindo-nos a partir destas relações. Como resultado deste encontro, podemos ser “[...] o que somos: sujeitos sociais, ideológicos, históricos, em processo de constituição contínua” (GERALDI, 2015, p. 12).

É importante salientar também que, enquanto sujeitos, somos seres incompletos, precisamos compreender o meio circundante e não encontramos do outro lado uma língua pronta para ser apropriada, mas apenas por meio da linguagem é que podemos tomar consciência e conhecimento do mundo que nos cerca e nele agir, tomar posições, modificá-lo. Essa tomada de consciência só é possível através do desenvolvimento de uma “constante interação com os enunciados individuais alheios” (FREITAS, 1995, p. 137) e estes enunciados tornam-se o reflexo no nosso próprio pensamento, reverberando os matizes ideológicas que adquirimos durante o processo de interação verbal.

Assim, como produto desta interação entre dois indivíduos socialmente organizados, o interlocutor é real, representante ou não do grupo social do locutor. A partir desta troca, a enunciação, socialmente dirigida, desperta através da orientação social o grau de consciência, a atividade mental dos envolvidos; ou seja, a palavra só passa a ter sentido se ligada a expressões interiores e exteriores. Sem uma orientação social de caráter apreciativo, não há atividade mental. É a situação social que determinará a comunicação. Sobre a palavra no processo de interação, Bakhtin (1977) afirma:

A palavra dirige-se a um interlocutor: Ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de

uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) [...] Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos “a cidade e o mundo” através do prisma do meio social concreto que nos engloba. (BAKHTIN, 1997, p. 115)

A palavra, instrumento expressivo da língua, seja em forma de texto oral ou escrito é o produto linguístico da atividade interacional de que os sujeitos participam, pois ela, “[...] penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 41) e é através da palavra que o homem se cria e se transforma, agindo sobre o outro e sobre o mundo que o cerca, modificando-o ou se reconhecendo nele.

Isso implica dizer que, nessa perspectiva, a palavra, expressividade da linguagem, assume neste cenário um papel central, pois através dela é possível produzir, refletir sobre o historicamente construído, a fim de constituir o sujeito. Para Bakhtin, a palavra torna-se o local propício para a ação constitutiva dos sujeitos que, através de uma atividade dialógica, constituem-se sócio culturalmente e, a partir das interações verbais de que participam, buscam atribuir sentidos ao que leem, ouvem e expressam. Vejamos:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do

locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 116)

A partir deste viés, o caráter interativo da palavra se materializa, visto que a palavra não é um objeto avulso, mas um instrumento de mediação simbólica que possibilita ao sujeito incidir no meio onde vive/atua, no momento em que modifica a natureza, para atender às suas necessidades, e é, ao mesmo tempo, incidido pelo conhecimento produzido no percurso histórico do qual buscou apropriar-se para entender. Para Bakhtin (1979) “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua e o diálogo, seja na expressão oral ou escrita, constitui o elemento da comunicação verbal” (1979, p. 123). Os discursos, enunciados representados através do diálogo, estão imersos nas condições de suas produções, porque são únicos,

[...] fazem-se no tempo e constituem história. As estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Temos sempre passado no presente, que se faz passado garantindo horizontes de possibilidades de futuros: trabalho de constituição da linguagem (e das linguagens) e dos sujeitos (GERALDI, 2015, p. 36).

O texto, o livro e, por que não dizer, a Literatura, podem ser considerados um desses elementos da comunicação, discursos, enunciados. Afinal, ela pode ser considerada “o ato de fala impresso” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 124) cujas impressões individuais e coletivas da sua constitutividade, representam discursos vivos, frutos de uma construção ideológica dos sujeitos ao longo da história e não “[...] produtos mecânicos de aplicação de regras” (GERALDI, 2015, p. 106). Ao pensar na constituição histórica do discurso, entendo que a palavra que reconheço no discurso literário é própria, porque é do outro e sendo do outro é também parte minha, porque não foi feita solitariamente, é produto da alteridade.

Por alteridade, entendemos o que Acosta-Pereira (2012, p.30) denomina de alternância, que se configura como o processo em que “[...], numa determinada situação de interação, o falante finaliza seu enunciado para passar a palavra ao outro ou apresentar sua compreensão responsiva.”. Essa alteridade/alternância é responsável pela incorporação por parte do sujeito às ideologias carreadas ao longo da vivência do outro,

produzindo enunciados-outros, advindos da situação dialógica de outros discursos.

Dessa forma, enquanto sujeito leitor, no momento em que interajo com o texto atuo como co-enunciador e coautor do discurso literário, uma vez que, enquanto leio estou produzindo enunciados que já se constituem como acontecimentos da enunciação, ou seja, “o próprio ato de enunciar já é um acontecimento e este deixa marcas no enunciado” (GERALDI, 2006, p.106).

Em suma, produzir linguagem é produzir discursos e esses discursos, ao serem ditos por nós, dizem alguma coisa para alguém, de uma determinada forma e num dado contexto. Assim ocorre na Literatura, discurso cujas escolhas não são aleatórias, mas decorrentes das relações históricas e das condições em que foram criadas. A Literatura assume a forma discursiva através do texto e é um instrumento de mediação simbólica que contribui significativamente para a formação humana. Suas funções e características são múltiplas, cabe-nos situá-las num escopo compreensível – dada a sua amplitude - é o que realizaremos na seção seguinte.

1.2 A Literatura e seu papel humanizador na formação do sujeito

Ao pensarmos na Literatura como área de conhecimento, é possível perceber o grande valor que ela tem para a formação e desenvolvimento do ser humano, não apenas pela gratuidade e divertimento que a ficção possibilita, mas por proporcionar aos leitores a reflexão. A prova disso é que mesmo convivendo com situações fictícias, é permitido ao sujeito relacionar tais situações à condição humana. Ou seja, a partir das analogias com a vida real das pessoas é que os autores recontam experiências, ora valendo-se apenas do realismo cotidiano, ora do mundo maravilhoso e fantástico (COELHO, 1997).

TODOROV (2009) sinaliza para a importância da Literatura na formação humana quando chama atenção para o caráter constitutivo, humanizador que o contato com esta forma artística da linguagem proporciona. O autor explica porque, enquanto leitor, nutre um sentimento de afeição pelos textos literários:

Em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. [...] Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro

nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a Literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. (TODOROV, 2009, p. 23-24).

A partir desse enriquecimento, percebemos a capacidade que a Literatura tem de produzir possibilidades de compreensão e sensibilidades devido a sua natureza estética e expressiva e acede que o contato com ela, franqueie a cada um de nós, jovens, adultos e crianças, dialogar neste e em outros contextos, tempos e lugares. A Literatura configura-se, então, como um direito de todo ser humano e, assim como outros bens, deve se fazer presente na vida dos indivíduos, porque os humaniza.

Candido (2004) entende, como humanizadora, a atividade que possibilite a formação através da humanização, que por sua vez é definida como o

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, [...], o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 2011, p. 182).

Tal definição veio a propósito de tratar do problema dos Direitos Humanos, quando discutiu a existência de bens indispensáveis à vida humana, distinguindo-os em bens compressíveis e bens incompressíveis, denominações advindas do sociólogo francês, Louis-Joseph Lebret. Para Cândido (2004), os bens compressíveis seriam aqueles cujas necessidades não são imediatas à sobrevivência como os cosméticos, roupas supérfluas, que estão além do que é de necessidade urgente. Já os bens incompressíveis são aqueles cuja necessidade é imediata, como o alimento, roupa, moradia, aqueles que “[...] não só asseguram a sobrevivência física, mas que garantem a integridade espiritual” (CANDIDO, 2004, p. 176).

Desse modo, a Literatura estaria nesta última categoria porque “[...] corresponde a uma necessidade profunda do ser humano que não pode deixar de ser satisfeita” (CANDIDO, 2004, p. 176), ou seja, a Literatura seria um direito porque como arte, “[...] é a manifestação universal de todo ser humano em todos os tempos” (CANDIDO, 2004, p. 176) e viver sem o contato com essa manifestação se torna algo

impossível. Isso significa dizer que o contato com esse bem cultural, possibilita ao ser humano reconhecer sua humanidade consigo, com o outro e com o mundo.

Além disso, esse reconhecimento da própria humanidade a partir do contato com o texto literário permite que cada um de nós tenhamos poder de observação diante da realidade, despertemos o sentimento de aceitação de recusa das situações que nos rodeiam e, ainda, instaure em nós a percepção da inventividade do estranhamento no trato com a linguagem escrita.

Outro aspecto considerável de humanização é o fato de que a Literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução, de educação de cada povo através da palavra ao longo do tempo. Daí sua significância, pois carrega a possibilidade de transcendência do próprio tempo e do meio do qual o sujeito já é parte. Esta transcendência implica lançar um olhar outro, ainda que pelo outro de mim mesmo, para esse meio, essa minha realidade, esse cotidiano do qual sou parte. Isto é, para nós, a tônica do papel humanizador, pois imersos em realidades cotidianas, ocupados com fazeres necessários apenas à nossa sobrevivência, temos dificuldade de pensar sobre nós mesmos, sobre os outros, sobre os modos de organização social, e a Literatura possibilita esse exercício de reflexão.

Em *Literatura para quê?* (2009), Antoine Compagnon, ao tentar mapear um lugar para a Literatura francesa moderna e contemporânea do século XXI, apresenta aqueles que poderiam ser vistos como seus quatro poderes: deleitar e instruir, reunificar a experiência, consertar a língua e, por último, “impoder”, do despoder, ou fora do poder. Neste sentido, vale a pena contrapor as reflexões de Compagnon às da antropóloga francesa, Michèle Petit, que apresenta uma perspectiva de leitura “salvacionista” no sentido de a colocar como uma forma de {sobre}vivência, de experimentações de sentimentos, de espaços, de lugares, de culturas. Em algumas de suas pesquisas, Petit faz uma série de entrevistas com jovens da zona rural francesa e de bairros marginalizados, procurando verificar o que está em evidência a respeito da identidade daqueles que se aproximam dos livros. Procura, também, pensar sobre os diferentes espaços da leitura, sejam eles públicos ou privados e sobre como a leitura pode despertar o sensível, a resistência, tomando-a como uma experiência enriquecedora para o ser humano.

Ainda reforçando o valor formativo da Literatura a partir das palavras de COMPAGNON (2009), chamamos a atenção para o poder argumentador que a Literatura possui. Para o autor, “a Literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder” (COMPAGNON, 2009, p. 34). Isto implica dizer que a Literatura, por ser

de oposição, pode despertar o lado questionador e denunciativo do ser humano, formando a personalidade do sujeito, ampliando sua visão de mundo, despertando pontos de vista, melhorando suas percepções. Basta pensarmos a título de exemplificação, o que um poema escrito, sem falar nos não-escritos, interditos, proibidos, apagados numa época conflitante (toma-se como exemplo a ditadura militar) pode suscitar ao imaginário do leitor, recobrando a consciência dos aspectos extratextuais como política, poder, relações econômicas, situação nacional, refletindo sobre o papel do indivíduo nesse meio, sobre a sociedade da época e compará-la a de hoje.

Sem deixar de mencionar, porém, como a Literatura tem diversos vieses, inclusive muitos conformistas, Candido (2004,) ao tratar da característica denunciadora que a Literatura carrega consigo, corrobora com a visão de que ela também pode ser opositora da educação, adaptadora, porque não é

“[...] uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções: seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (CANDIDO, 2004, p. 178).

O papel da Literatura em formar a personalidade do ser humano pode ser visto também quando, ao entrar em contato com o texto literário o sujeito se empodera, porque a arte traz conhecimento e outros sentidos, como a possibilidade de gerar conflitos. É o que COMPAGNON (2009) denomina de “sintoma e solução do mal-estar na civilização” (p. 36) ao afirmar que estar em contato com o texto literário dota o ser humano de “uma visão que leva além das restrições da vida cotidiana” (COMPAGNON, 2009, p. 36), por este texto romper com a hegemonia daquilo que lhe foi imposto. Tal rompimento torna-se visível quando o sujeito, através de indagações, reflexões, tece críticas, estabelece relações de distanciamento ou aproximação com a realidade vivenciada, possibilitando dessa maneira, o contraditório, pela possibilidade de pensar por si mesmo.

Nas mãos do leitor, o texto literário pode ainda ser veículo de libertação, porque entra em contato com o uso artístico da linguagem. É possível, também, transformar nossos sentimentos, tornando-nos

autônomos para interpretar o mundo e organizá-lo. Organizá-lo no sentido de ordená-lo, “dando forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobramos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam” (TODOROV, 2009, p. 65). Isso significa dizer que, ao tentar ordenar o nosso mundo a partir da reflexão, o texto literário possibilita que enriqueçamos nossa percepção e visão de mundo através do exercício do pensamento, por essa razão a leitura não é um ato solitário, é o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro. Além disso, a Literatura possui, na visão de COMPAGNON (2009), uma “capacidade terapêutica” que nos ensina melhor a sentir, a ampliar nossa percepção da vida, possibilitando que, a partir de uma educação da sensibilidade, atinjamos um conhecimento que é tão importante quanto o conhecimento científico. Ora, se a Literatura é a imagem e a transfiguração da vida (CANDIDO, 2004, p. 175), e tendo em sua natureza a forma que nos ordena, não podemos desvinculá-la de sua função também social, que contribui para que o indivíduo se posicione, exprima suas razões, tornando-o mais compreensivo e aberto para a sociedade, para o seu semelhante.

Todavia, reconhecer que a Literatura tem também um caráter denunciativo, questionador, cujo empoderamento “[...] pode incutir em cada um de nós o sentimento de urgência dos problemas que nos cercam” (CANDIDO, 2004, p. 188), é compreendê-la como um instrumento não só de contemplação, fruição, mas como meio de desmascaramento e também mascaramento, mais um fator que constitui as contradições da humanização. De acordo com Schiavo e Moreira, empoderamento:

Implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. A estas variáveis, deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva. (SCHIAVO; MOREIRA, 2005, p. 59)

Contradições a que a Literatura nos expõe e cuja tomada de consciência nos acede porque é um objeto construído, que traz consigo a palavra e a dispõe como “[...] um todo articulado personificado em discursos vivos” que se materializam ao fazer sentido e “ao fazer sentido se organizam e organizam o mundo” (CANDIDO, 2004, p. 178).

Por isso, a Literatura é uma variável de constituição humana que possibilita ao ser humano (re)conhecer-se, conforme menciona BRITO (2008) quando afirma que

A literatura constitui a possibilidade, pela convivência com a contínua produção e com a circulação de percepções e indagações inusitadas, de uma pessoa ou de um coletivo de pessoas de pensar a vida delas, os modos de ser e estar no mundo; enfim, de viver e fazer a condição humana (BRITO in FNIJ, 2008, p. 100)

Como uma forma de linguagem para repensar o mundo e a vida, a Literatura é construída por palavras e reproduzida por discursos que dão sensibilidade para ir além do puramente dado a partir da experiência da liberdade que só a sua fruição estética permite. Daí seu caráter estético, cuja especificidade não permite que seja reduzida a um uso pragmático, pois não objetiva a um fim específico, por isso a dificuldade em compreender sua complexidade.

Diante da inconcretude de sua existência, é possível perceber que ela não permite condensações, abafamentos, reducionismo da sua natureza, não objetiva chegar a um produto final, pois “[...] uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua” (PCNEM, 2006, p. 50), ou seja, por ser ilimitada, a Literatura permite que o sujeito transporte-se para outro lugar, o lugar da fantasia, do imaginário, onde terá a chance de vivenciar e conhecer novas emoções e situações.

Roland Barthes (1980), ao definir a Literatura, reflete sobre sua força semiótica quando afirma que a Literatura não é “[...]um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática [...]” (p. 18), não reduzindo sua natureza, nem minimizando-a, pelo contrário, ressalta sua especificidade e defende a Literatura também face às outras disciplinas. Não é por acaso que Barthes persiste num ensino humanista da Literatura, pois, segundo ele, “todas as ciências estão presentes num monumento literário [...] e as outras ciências são superadas pela Literatura posto que a Literatura “não fixa, não fetichiza nenhum deles: ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 1980, p.18). E continua dizendo que “a Literatura é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real por objeto de desejo; e direi agora sem me

contradizer [...] que ela é também [...] o desejo do impossível” (p. 22). Por esse motivo, é preciso que a leitura literária desperte a emoção advinda de um saber não compreendido por regras gerais, mas por empatia, singularidades, desejo, para que a Literatura exerça de fato esse caráter libertário.

De fato, não há como pensar numa educação para sensibilidade sem levar em conta o caráter formativo da Literatura. Retomando as considerações de Candido (2004) sobre os direitos humanos, é impossível existir uma sociedade justa e igualitária sem que os direitos humanos sejam respeitados, sem que todos tenham o direito aos bens incompressíveis. E a Literatura é um direito inalienável, pois é “a materialidade das opiniões dos homens sobre tudo que existe” (TODOROV, 2009, p. 65), é uma arte e por ser arte não deve ser negada ao ser humano. Mas como a presença desta construção artística aparece na escola e nos Documentos Parametrizadores de ensino? De que forma os materiais didáticos abordam o caráter humanizador da Literatura? É o que veremos a seguir.

CAPÍTULO 2- OS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES DE ENSINO E A LITERATURA: (DES) CAMINHOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

“A linguagem não se presta apenas à comunicação. É nas interações com os outros que ela se materializa, não só a si mesma, mas também aos sujeitos que por ela se constituem, internalizando formas de compreensão do mundo, construindo sistemas antropológicos de referência e fazendo com eu sejamos o que somos: sujeitos sociais, ideológico, histórico, em processo de constituição contínua” (GERALDI, 2015, p.12).

A concepção de língua numa perspectiva histórico social, bem como o trabalho com gêneros discursivos a partir dos conceitos defendidos pelos estudos bakhtinianos, são conceitos empregados, na contemporaneidade, tanto nos documentos parametrizadores de ensino PCN (1998) quanto nos estudos de autores da educação e da linguagem, como pressupostos para um ensino-aprendizagem mais consistente de língua materna. Essas perspectivas teóricas adotadas pelos materiais pedagógicos, dentre eles os LD¹, colabora para um crescimento significativo da abordagem de diversificados gêneros discursivos, a fim de preparar o sujeito para a convivência com os diferentes textos e discursos com os quais terá contato dentro e fora da escola e na sua vida cotidiana.

Em meio a essa infinidade de gêneros discursivos com os quais a escola precisa trabalhar, encontram-se os gêneros da esfera literária e refletir sobre o espaço concedido a Literatura é muito importante, tendo em vista a diminuição de sua presença nas salas de aula, observação que tem sido bastante discutida em estudos correntes como os de Leite (2012), Osakabe (2012). Considerando a importância do texto literário no processo de formação humana, destacada no capítulo anterior, cabe, então, refletir acerca dos espaços que a Literatura ocupa, quando se trata do ensino de Língua Portuguesa.

Neste capítulo, primeiramente discutiremos as orientações que os documentos oficiais trazem para o ensino da língua, abordando a concepção de língua e linguagem defendida e os principais objetivos e eixos propostos para o ensino da Língua Portuguesa, dentre eles, a leitura.

¹ Livro didático.

Em seguida, abordaremos as definições de enunciado e gêneros discursivos, conceitos estratégicos para o aprendizado dos eixos propostos para o ensino da língua portuguesa, como também discutiremos a presença da Literatura nesse contexto. Para tanto, dialogaremos com Marcushi (2005) Bunzen (2006), Zilberman (2007), Rodrigues & Rizatti (2011), Silva (2003), Brito (2007) a fim de refletirmos sobre o trabalho pedagógico a partir da noção de gêneros discursivos, bem como o lugar da Literatura nesse trabalho. Tendo em vista que, se não respeitadas suas especificidades, a Literatura pode perder suas particularidades em meio ao encarecimento dado aos gêneros discursivos, ocasionando a diminuição da sua função estética como instrumento de humanização do indivíduo.

2.1 O ensino de Literatura nos documentos parametrizadores

Na tentativa de detalhar a reforma educacional proveniente da implementação da LDB 9394/96, o Ministério da Educação (MEC) apresentou, no ano de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) ². Eles são referenciais de qualidade elaborados pelo Governo Federal para nortear as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Criados em 1996, esses referenciais são voltados especialmente à estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil. Divididos por áreas do conhecimento, os PCN propõem a reorganização do Ensino Fundamental no Brasil e têm como principal objetivo, o exercício competente e consciente da cidadania, ou seja, o documento propõe que a escola desenvolva um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento do sujeito de modo a permitir a intervenção na realidade e sua conseqüente transformação.

No início do documento, são propostos alguns objetivos a fim de favorecer o efetivo domínio da Língua Portuguesa. Considerando as especificidades deste estudo, ressaltamos três desses aspectos. São eles:

1. Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica, corporal –

² Cabe destacar que, tendo em vista a finalidade deste estudo, abordaremos somente os PCN de terceiro e quarto ciclos que correspondem ao Ensino Fundamental II e não o documento na sua total extensão, portanto, durante toda a pesquisa quando citamos os PCN, estamos nos referindo ao PCN do Ensino Fundamental.

como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. 2. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; [...];3. Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 78).

Tais objetivos foram delineados sob a perspectiva de que a consciência cidadã se desenvolve por meio do uso da linguagem, principalmente a verbal, meio propício para que o sujeito consiga se expressar nas mais variadas situações comunicativas, permitindo sua imersão no universo da escrita.

No bojo das reflexões acerca dos objetivos propostos nos PCN, cabe discutir a respeito das conceituações de língua, linguagem e letramento³, abordadas pelos PCN, como sinaliza o subtítulo “Ensino e natureza da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 19). A partir desse item, é possível depreender que o documento considera o domínio da linguagem e da língua como requisitos fundamentais para a participação plena do indivíduo na sociedade. Afinal, é através da linguagem que homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista (Ibidem).

Assim, a linguagem é definida pelos PCN como sendo “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20), conceituação que, de modo mais abrangente, compreende o pensamento bakhtiniano, que entende a língua como uma prática social, como um processo contínuo de interação entre

³ O termo letramento é conceituado no PCN como o “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 1998, p.19). No entanto, o “letramento literário” não consta na discussão do documento.

os sujeitos, como vimos. Nessa concepção, a língua é vista não somente na sua forma operacional, mas, sobretudo, como um sistema de significação histórico e social. O documento ressalta que, para aprendê-la, é preciso

[...] aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais, e com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1998, p. 20)

As ideias introduzidas por Bakhtin (1977) sobre o enunciado e os gêneros discursivos (PCN, 1998, p. 23) foram a base para a construção dos PCN e são ressaltadas por Gonçalves (2012), quando atenta para o caráter interativo da concepção de língua e linguagem adotada pelo documento. A autora destaca que, nessa concepção e perspectiva enunciativa, “a utilidade e o estudo da linguagem não são meramente pedagógicos, pois considera-se que toda situação comunicativa envolve globalmente o discurso” (Gonçalves, 2012, p. 2), ou seja, o discurso é gerado na e pela língua e linguagem. Partindo dessa reflexão, cabe reconhecer que não basta trazer para a sala de aula uma visão monológica da língua, mais especificamente, uma perspectiva formalista que toma a língua em sua imanência. Ao contrário, deve-se considerá-la como fenômeno socioideológico e reconhecer que aprendemos a língua para além das situações de interação características da escola.

Desse modo, como observa Zilberman (2005, p. 260), a conceituação de língua adotada pelos PCN substitui o modelo até então vigente de um ensino que concebia a língua como um “sistema linguístico fechado” e abre as possibilidades para o trabalho com a língua a partir da “prática com textos”, reconhecendo a importância dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003[1979]) para a formação linguística dos alunos. Tendo como elemento central do ensino de língua portuguesa “[...] a noção de gênero constitutiva do texto [...]” (BRASIL, 1998, p. 23), espera-se que, a partir do contato com diferentes gêneros discursivos, o educando se torne mais crítico, autônomo e reflexivo podendo imergir de forma mais efetiva na sociedade letrada.

Ao contrário do trabalho empreendido nas aulas de Língua Portuguesa tradicionais, focadas no ensino da gramática normativa, os PCN propõem um ensino a partir de dois eixos fundamentais para o ensino de Língua Portuguesa: a língua oral e a língua escrita (seus usos e

formas) e a análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. O trabalho com a análise linguística no ensino de Língua Portuguesa encontra respaldo teórico, especialmente, nas obras de (GERALDI, 2006, 1997). O termo análise linguística foi utilizado pela primeira vez no artigo que esse autor escreveu para compor a obra *O texto na sala de aula* (2006). Nesse texto, são apontados os eixos para o ensino de língua: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, esta última atuando em favor das práticas de leitura e escrita. Para o autor, a prática de análise linguística é entendida como aquela que está além da mera troca de terminologias, ou seja:

“inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.” (GERALDI, 2006. p. 74).

Nessa perspectiva, cabe reiterar que a análise linguística é concebida no interior das práticas de leitura/escuta e produção textual, ou seja, há uma articulação entre as atividades de leitura, produção textual e análise linguística. Deste modo, o trabalho com a língua não se restringe à metalinguagem ou ao ensino da gramática, mas envolve a leitura, a produção e a reescrita de textos, por meio de um trabalho de reflexão sobre os recursos linguísticos.

Como um dos eixos do ensino de língua portuguesa, a prática de leitura é apresentada em diferentes pontos dos PCN e tem como finalidade principal a formação de leitores e, conseqüentemente, de escritores, cujas propostas visam à compreensão ativa daquilo que se lê e não a decodificação e ao silêncio. Para tanto, preza-se a apresentação de gêneros variados aos leitores a fim de ampliar sua competência discursiva e retratar as diversas situações cotidianas, pois conforme afirmam os PCN,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: características do gênero, do sistema de escrita, etc [...] para que isso

aconteça, a escola deve trabalhar a fim de que o aluno tenha acesso a “diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros” (BRASIL, 1998, p. 41).

A partir disso, espera-se que o leitor tenha contato com o que ainda não faz parte do seu cotidiano (que não seja familiar) e possibilite agir com naturalidade numa situação real, refletindo, analisando, interagindo e formulando novos pensamentos, para que haja transformação na sua postura e consciência cidadã.

Para que essa transformação ocorra, cabe ressaltar a importância que o aluno, o objeto do conhecimento e o professor têm nesse processo, sobretudo quando se trata da formação de leitores. Os PCN defendem a relevância dessa tríade, ao destacar que

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo e linguístico implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre o sujeito e objeto do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 22).

Nesse sentido, o aluno, primeiro elemento do trabalho a ser realizado com a leitura, tem suma importância já que ele é o sujeito que interage com o conhecimento por meio da ação planejada do professor. Por conseguinte, deve-se estabelecer a importância da diversidade de gêneros discursivos para a aprendizagem, além de “reconhecer a relevância social deles na vida do aluno bem como que sua organização é disposta de diferentes formas com diferentes intenções”. (PCN, 3º e 4º ciclos, 1998, p. 23). O tratamento dado pelos PCN aos textos, tanto escritos quanto orais, demonstra a importância da leitura, para ampliar o nível de conhecimento do indivíduo e torná-lo capaz de assumir a palavra e participar plenamente da sociedade letrada da qual faz parte.

Entendemos que o papel da escola é o de formar leitores, e não apenas aqueles que decodificam palavras, mas leitores arguidores e emancipadores, capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. No entanto, na sala de aula, outros modos de ver a leitura conduzem as práticas escolares, principalmente as que tomam a leitura como processo

de consumo de textos diversos, deixando de lado, “a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos” (SILVA, 2003, p. 515), dando destaque à quantidade em detrimento da qualidade do que é lido. Essa prática utilitária da leitura foge da perspectiva defendida pelos PCN e também por Britto (In: EVANGELISTA E BRANDÃO, 1999), quando diz que “a leitura tem de ser pensada não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente constituída”. Ler, nessa perspectiva, vai além do ato de decodificação tão criticado pelo PCN, é uma atividade que deve propiciar um posicionamento político diante da vida.

Para que o posicionamento político do leitor ocorra, de fato, o documento ressalta a responsabilidade da escola de organizar a seleção dos textos para que a atividade de leitura seja benéfica. Para tanto, é preciso que a escola busque

organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na Literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70).

Entre esses textos que circulam socialmente, evidentemente, estão os textos da esfera literária. Assim, quando aborda a forma pela qual o ensino precisa ser desenvolvido pelo professor, os PCN chamam atenção para a possibilidade de a leitura e, por extensão, a leitura literária, ser conduzida de forma que

[...] progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da Literatura e entre esta o conjunto cultural; [...]; da leitura mais ingênua que trate do texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconhece o caráter ficcional

e a natureza cultural da Literatura (BRASIL, 1998, p.71).

A partir desse trabalho com o texto literário e por meio do auxílio do professor, o leitor produziria um novo olhar, uma postura mais reflexiva e crítica acerca do texto lido e, nessa perspectiva, passaria a construir seu próprio “cânon literário, valorizando seu repertório de leituras” (MARTINS, 2006, p. 86) e o que há em seu entorno, sua realidade.

No entanto, apesar da possibilidade de se fazer um trabalho engrandecedor com a leitura, especialmente com a leitura literária, os PCN não dão à Literatura a importância devida, principalmente porque ao tratar da leitura literária, acabam por, no fim das contas, equipará-la à leitura de modo geral, questão que discutiremos mais adiante ao tratar do espaço concedido à Literatura e ao seu ensino a partir da noção de gênero abordada no documento.

2.2 A noção de gênero e o lugar da Literatura

A partir da adoção dessa nova perspectiva de ensino, que estabelece a linguagem como uma prática social, como um processo contínuo de interação entre os sujeitos, surge a necessidade de a escola possibilitar aos alunos o contato com a linguagem nas diferentes esferas sociais. Por isso, a proposta de ensino da Língua Portuguesa adotada pelos PCN, baseada na noção de gênero, aponta o texto como unidade de ensino e os usos da linguagem como objeto de ensino e aprendizagem.

Para compreendermos a noção de gênero adotada pelos PCN, é preciso retomar a conceituação de enunciado discutida no primeiro capítulo deste trabalho. Na perspectiva bakhtiniana de discurso, o uso da língua materializa-se na forma de enunciados, que pertencem aos sujeitos discursivos de diferentes esferas da atividade humana, ou seja, os enunciados produzidos pelos sujeitos durante o processo de interação na comunicação discursiva funcionam como unidades concretas e reais e não apenas como palavras e orações aleatórias. Bakhtin já prenunciava que, quando falamos, “aprendemos a construir enunciados” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 283) e não construímos enunciados por palavras e frases aleatórias, isoladas.

Para Bakhtin (2003 [1979], p. 10), “cada novo enunciado constitui-se em um novo acontecimento [...]” que representa a participação, uma postura ativa do falante dentro de uma ou outra esfera da atividade humana, ou seja, é a partir da dialogicidade entre os sujeitos

que os enunciados surgem e a partir da inter-relação discursiva são valorados, se constituem a partir do contato com outros enunciados com os quais mantêm relação, tornando-se objeto de outros discursos, resposta de outros enunciados. Dessa forma, todo enunciado é “dialógico, pois se origina de outros enunciados e é dirigido a outra pessoa; a sua compreensão e a sua resposta” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 10).

Em outras palavras, ao ser produzido para o outro, cada enunciado já vem imerso de significações que são resultantes de outros enunciados, cabendo à outra pessoa compreendê-lo e respondê-lo. São as diferentes situações sociais de interação que provocam a mudança na produção dos enunciados, ou seja, as relações sociais são fatores determinantes para a produção dos discursos. Se não levarmos em consideração sua dimensão social, a noção de enunciado se desconfigura, deixa de ser, transforma-se apenas numa estrutura textual, apenas verbal.

O texto, na visão bakhtiniana, é o que institui as relações sociais e a partir dele é possível estudar o homem e a linguagem, texto (verbal ou não). Nesse sentido, é o próprio enunciado, que mantém relação dialógica com outros textos-enunciados e que carrega em si funções ideológicas dos locutores (autores) e interlocutores que o produzem. Assim, a noção de *gênero discursivo* advém da noção de enunciado, pois os gêneros se configuram como as formas típicas que constituem os enunciados e que funcionam como mediadores da interação na produção de sentidos. Vejamos:

Falamos apenas através de determinados gêneros discursivos, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós o empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 282, grifos do autor).

E complementa:

Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de Gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 262).

Dessa forma, a noção de gêneros discursivos está ligada à ideia de que todo enunciado obedece a uma forma típica que estrutura os discursos, neste caso, as formas típicas são os gêneros. São eles os responsáveis pela produção e compreensão do enunciado e não podem ser de forma alguma apartados das suas condições de produção.

Como produtos da atividade humana, os enunciados, e por extensão os gêneros discursivos, não são vistos a partir das suas propriedades formais, mas relacionados às funções das interações sociais dentro das esferas das quais fazem parte e por isso cada esfera social é responsável pela formulação de determinados gêneros. Os PCN se alinham a esta perspectiva enunciativa, pois entendem que os discursos materializam-se linguisticamente através de textos que, por sua vez, são organizados “dentro de determinado gênero, em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21), ou seja, é no interior do gênero que o texto é ordenado, classificado e a organização da sua natureza temática, composicional e estilística é o que o difere em relação a pertencer a um ou a outro determinado gênero.

Para atender ao propósito de produção que considera os textos pertencentes a diversos gêneros, os PCN sugerem que a escolha dos textos seja pautada naqueles que favoreçam “[...] a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 24). Dentre as infinitas variedades de gêneros pelas quais se instituem as relações nas diferentes esferas da atividade humana, Bahktin estabelece uma diferença que visa a dar um pouco mais de ordem classificatória a esse universo tão vasto, estabelecendo a diferença entre gêneros primários e secundários. Segundo o autor:

[...] é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários surgem nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sócio-político. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas

condições da comunicação discursiva imediata
(BAKHTIN (2003) [1979] p. 263)

A partir disso, é possível afirmar que a Literatura se configura como um gênero secundário, porque surge da comunicação cultural mais complexa das diversas interações, resultantes das condições materiais e ideológicas regidas pelas esferas sociais. Ou seja, a Literatura surge em meio a condições de convívio cultural mais complexo e responde a condições dadas por determinadas esferas e ideologias. Por ideologia, entendemos todo “o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio das palavras (...) ou outras formas sígnicas” (VOLOSHINOV, 1998, p. 107) Assim, a Literatura traz consigo modos de ver, entender e atribuir juízo de valor sobre o mundo. É também, considerada um gênero secundário por ser um gênero mais propício ao estilo próprio do sujeito do que os gêneros primários.

Essa identificação da Literatura como um gênero secundário, que se constitui historicamente como forma de expressão humana, é reconhecida mais pontualmente pelos PCN no item “Especificidade do texto literário”. No documento, a Literatura é entendida como “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p. 26), cujas potencialidades podem satisfazer o imaginário do ser humano e levá-lo do plano concreto da vida para o estágio do sonho, para além das condições humanas, manifestando-se através da interpretação de si, do outro, do mundo.

Tal definição é complementada mais adiante quando, ao tratar do caráter ilimitado da obra literária, os PCN dizem que

Como representação - um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a

reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (BRASIL, 3º e 4º ciclos, 1998, p. 26).

É possível perceber que, ao levar em consideração a capacidade transgressora da Literatura em mediar sentidos entre o sujeito e o mundo, bem como a possibilidade que este uso artístico tem de reinterpretar o mundo atual e outros, o documento, teoricamente, não nega a importância da Literatura na escola, pelo contrário, ele a considera uma forma de representação e uma riquíssima fonte de conhecimento.

Para além dessa intervenção transgressora e recriadora de mundo, também há um aspecto dialógico da Literatura que é muito enfatizado pelos PCN: sua “relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real” (p. 27), que contribui para “ a instauração de pontos de vista particulares e a expressão de subjetividades” (BRASIL, 1998, p. 27), ou seja, através da imaginação e da construção de hipóteses a partir do texto literário, o sujeito inventa a linguagem e produz conhecimento. Tal aspecto diferencia a Literatura de outros tipos de gêneros também do ponto de vista linguístico, pois sua composição [Literatura] e recursos verbais têm preocupações que são estéticas, não pragmáticas, utilitárias.

O documento defende, ainda, a necessidade de se desviar de uma prática comum, de utilizar a Literatura “como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais” (BRASIL, 1998, p. 27), que não contribuem para o objetivo principal da Literatura na escola, o de formar leitores que estejam aptos a identificar as nuances, os detalhes, “as profundidades das construções literárias” (p. 27). Desta forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais aproximam-se das considerações de Tereza Colomer (2007) quando diz que a formação leitora a partir da Literatura deve

[...] se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da Literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo. (COLOMER, 2007, p. 62)

Nesse sentido, o ensino da Literatura é entendido como o caminho para a capacidade de construção de sentidos, para a possibilidade de sermos outros, rompendo os limites do tempo e espaço da nossa experiência, tornando-nos autônomos, permitindo a reflexão sobre o meio social, político, econômico, o meio do qual fazemos parte.

A respeito disso, ressalta Leahy-Dios:

[...] Educar pela Literatura implica refletir sobre a palavra como construção artística, com a consciência de que a definição da arte é outro complexo ideológico sobre o que significa ser belo, bom, certo, historicamente relevante e ético – esteticamente duradouro. Educar pela Literatura implica entender que a arte literária se situa em determinado momento no tempo e no espaço, carregando questões sociais, culturais, políticas e econômicas inevitáveis e preciosas (LEAHY-DIOS, 2001, p. 56).

E acrescentamos: inserir-se na compreensão das paixões e dos comportamentos humanos através das questões sociais, culturais e políticas não seria também uma forma de compreensão de si mesmo? Sobre isto, pesa a necessidade de uma educação com vistas à formação estética, literária, em que “o ensino da literatura passaria a ser vivenciamento da obra literária enquanto experiência transformadora”, como bem menciona Osakabe (2014).

Em uma tentativa de alinhamento com os objetivos estabelecidos pelos PCN, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2008) traz outras observações quanto ao ensino de Literatura, considerando a concepção histórico-cultural de aprendizagem. Em seus apontamentos o documento oficial confere destaque como objetivos:

Investigar como a Literatura se constituiu historicamente como forma de expressão e que lugar ocupa no mundo contemporâneo e no cotidiano dos alunos. Compreender a que necessidades do ser humano atende a Literatura,[...] por que e para que se escreve, [...] por que se lê [...] que função tem a Literatura de ficção no nosso cotidiano e no universo escolar . (SANTA CATARINA, 2005, p. 42).

Nessa esteira, a Proposta Curricular parece buscar resgatar a leitura do texto literário e os diálogos incitados por ela no contexto escolar a fim de formar leitores que reconheçam o valor e a função social da Literatura. Na medida em que dá destaque à função social do texto literário, essa

proposta reconhece sua centralidade na formação humana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A perspectiva apresentada pela Proposta Curricular de Santa Catarina aproxima-se das concepções de ensino de Literatura que defendemos. No entanto, acreditamos ser importante refletir mais profundamente sobre questões referentes ao lugar da Literatura na formação humana na escola, tendo em vista o valor dado aos gêneros discursivos. Sobre esse aspecto, é importante considerar que, ao pensar no trabalho com os gêneros, e dentre eles, os gêneros da esfera literária, estamos buscando em sala de aula, entender que “as necessidades que geram essas produções são distintas e que podem ser criadas coletivamente no ambiente escolar, para efeito de entendimento, leitura e produção” (SANTA CATARINA, 2005, p. 46). Porém, como conciliar a aprendizagem linguística por meio dos gêneros com as especificidades da Literatura e com a educação literária?

A Proposta Curricular de Santa Catarina avança um pouco em relação aos PCN, quando dá maior destaque ao trato que a Literatura deve ter no Ensino Fundamental. Já os PCN não respondem essa questão e, mesmo ressaltando as particularidades e especificidades do texto literário, pela falta de clareza na forma de operacionalizar as particularidades desse trabalho, deixam transparecer que a Literatura pode ser trabalhada da mesma forma que os textos de outras esferas, ignorando suas peculiaridades. A nosso ver, da forma como a Literatura aparece no documento, pode ter suas potencialidades reduzidas, suas especificidades diluídas, pela preferência dada a outros textos mais próximos das necessidades imediatas dos alunos e pela compreensão equivocada da forma como ela deve ser ensinada em meio a estes outros textos.

Destacaremos em seguida, alguns aspectos que confirmam essa hipótese:

O primeiro aspecto para esse “abafamento” da Literatura tem relação com a **diluição da sua prática**, haja vista que os PCN inicialmente destacam suas especificidades, mas diluem essa especificidade ao dar mais ênfase aos gêneros discursivos de um modo geral. Podemos verificar essa diluição especificamente quando o documento trata do eixo da leitura, permitindo que a leitura literária seja entendida como uma atividade que está no mesmo patamar que qualquer tipo de leitura, como se ler um texto literário fosse o mesmo que ler outro tipo de texto. A preocupação incide muito mais sobre propiciar ao sujeito uma prática de leitura que busque tornar o sujeito “apto para agir em conformidade com as determinações do sistema [...] relacionadas aos usos práticos da vida diária” (BRITO, 2007, p. 29) do que uma leitura

comprometida com o exercício da liberdade, da fruição estética, da experiencição da arte para a constituição humana do sujeito.

Desse modo, ao priorizar diversos gêneros discursivos para o trabalho em sala de aula, corremos o risco de relegar à Literatura um segundo plano, no momento em que concebemos sua leitura de maneira superficial, tratando-a como outro tipos de texto, para fins imediatos e não um texto artístico, peculiar, que “[...] diferentemente de outros textos verbais meramente comunicativos, diz algo em determinada forma, mais complexa, mais rica, mais ambígua”(PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 21).

Um segundo aspecto diz respeito à **diminuição da especificidade artística da Literatura**. Para Zilberman (2005), a Literatura aparece no documento como “uma das possibilidades de texto ou gêneros discursivos”, possibilidades essas que podem, numa interpretação equivocada ou em ações que não sejam teoricamente ancoradas, ficar cada vez mais preteridas ao estudo de gêneros de natureza mais pragmática. Basta observarmos o trecho em que os PCN, tacitamente, opõem-se à anterior tradição de hegemonia do texto literário, ao dizer que

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 24)

Cabe destacar que, quando falamos em hegemonia, não estamos tentando dar prevalência ao texto literário, ou seja, defendê-lo como único e insubstituível gênero para o ensino e compreensão da língua. A nosso ver, o problema está em não valorizar a Literatura como um gênero discursivo cujas potencialidades são infinitas e as peculiaridades inegáveis. É relegá-la ao segundo plano, trabalhando-a de maneira superficial dentro da sala de aula em prol de gêneros de circulação social que têm mais visibilidade, ou utilidade, perante a sociedade. Quando afastamos os estudantes do contato com o texto literário, enxergando-o como distante das necessidades imediatas dos alunos, acabo por dar a ele uma formação menor, empobrecida na sua dimensão cultural, estética, para adaptá-lo às exigências da sociedade. Este é outro grande risco que a interpretação equivocada do trabalho com os gêneros propostos nos documentos parametrizadores pode ocasionar: a limitação do sujeito que,

não tendo a oportunidade de conhecer um dos tantos acessos para a dimensão cultural, poderá não ser capaz de dialogar com o passado através da herança cultural trazida pela Literatura e conseqüentemente, não conseguirá compreender o presente e projetar o futuro, porque foi educado para ser um sujeito acrífico e não crítico.

O terceiro aspecto a ser ponderado no trabalho com a Literatura a partir da noção de gênero é se há **vantagem em aproximá-la de outros gêneros**. De certa forma sim, mas por outro lado, não. Sim, porque não se pode negar a presença dos textos literários na escola, haja vista a necessidade de valorizar a sua dimensão de complexidade, sua riqueza histórico cultural, sua capacidade, instigadora, denunciativa, formadora. Este contato se faz necessário porque a realidade muitas vezes não supre nossos anseios em relação à nossa existência, por isso a Literatura é importante, porque possibilita ao sujeito escapar do cotidiano através da emoção, da fantasia, da catarse, humanizando-o.

Por outro lado, pode não ser vantajoso, porque ao aproximá-la de outros gêneros discursivos tendemos, como já foi ressaltado, a privilegiar aqueles mais próximos aos usos cotidianos e nos esquecemos daquilo que a diferencia dos demais, reduzindo suas potencialidades. Basta observarmos na seção dos PCN que trata da seleção de textos, chamando a atenção para a diversidade de textos da vida cotidiana e secundarizando os textos literários. Vejamos:

A partir dos critérios propostos na parte introdutória deste item, a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (BRASIL, 1998, p. 20)

Nesse trecho, fica evidente a menção ao texto literário como mais um entre a grande variedade de gêneros pertencentes a diversas esferas de circulação. Por isso, cabe questionar de que forma é possível conciliar a aprendizagem linguística por meio dos gêneros com a educação literária. É evidente a importância da presença dos gêneros da esfera literária na escola. Porém, cabe refletir se essa perspectiva de educação literária não está muito mais ligada a um engessamento da Literatura que acabará por gerar uma inserção social periférica e não uma imersão efetiva na cultura escrita e na ampliação das práticas letradas, especialmente no que se

refere à apreciação do texto literário. Duarte (2004) chama atenção para o papel da educação no desenvolvimento integral dos sujeitos, ao se posicionar

Contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas imposta pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo (DUARTE, 2004, p. 10).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a escola precisa ensinar não apenas gêneros utilitários como aqueles para fins de mercado de trabalho, mas também gêneros da esfera literária, os quais possibilitam, através da experiência, que ampliem nossos horizontes perceptivos, conduzindo-nos à reflexão da nossa condição humana.

O quarto aspecto a ser ponderado na relação Literatura x gêneros discursivos, **é o risco de os textos literários serem engessados**, reduzidos à noção de texto na equação função/modelo de texto, como bem alerta SIGNORINI (2011). Essa redução tende a ocasionar um trabalho “com uma visão de língua homogênea e estereotipada, priorizando aspectos formais e desprezando os elementos [...] discursivos (BUNZEN, 2003, p. 19), criando uma espécie de gramática dos gêneros. É o que discute ZILBERMAN (2005) ao estabelecer uma comparação entre o ensino de língua baseado na noção de gênero e a retórica tradicional⁴. Para a autora, inúmeras confusões podem ser geradas pela compreensão equivocada da noção de gênero, dentre elas, o retorno a um ensino tradicional, que percebe o gênero como um tipo de texto a ser ensinado,

⁴ Como Retórica, entendemos a prática de ensino originária dos antigos gregos, pautada nos preceitos relativos à arte de falar bem, na elaboração de discursos e elocução. Pretendia-se, com o ensino da retórica, proporcionar ao indivíduo a habilidade argumentativa através do exercício de racionar, falar e argumentar corretamente através de manuais que continham assuntos relacionados à aprendizagem e ao emprego da língua.

reverberando “uma concepção não apenas pragmática e utilitária da língua, mas bastante convencional e supostamente superada desde o início do século XX”⁵ (ZILBERMAN, 2007, p. 261). Por isso, é importante que o professor seja capaz de reconhecer as teorias pedagógicas e linguísticas assumidas pelo documento e não se restrinja à dimensão prática, do tipo “como fazer”.

Para BUNZEN (2003), o gênero não deve ser visto como um conteúdo escolar a ser ensinado, reduzido a um manual do texto, onde “a matéria da prova de produção de texto, por exemplo⁶, passa a ser a metalinguagem dos gêneros estudados durante o semestre” (BUNZEN 2003, p. 18). Na visão do autor, não podemos tratar o gênero, assim também os gêneros da esfera literária, a partir da mera noção textual, que se configura como uma noção pragmática do seu uso, em que os aspectos composicionais do gênero são descritos, como uma receita, um passo a passo. Da mesma forma, assevera MACHADO (2001, p. 247), ao dizer que o conceito de gênero não deve ser confundido “com procedimentos, com hierarquias, [...] com estruturas, pois nele coexistem diversificadas formas de se pensar o mundo e a história humana”.

Isso significa dizer que pensar no texto/enunciado em gêneros específicos cujo lugar encontra-se nas diferentes esferas da atividade humana é compreender que sua natureza é dialógica, que os indivíduos têm suma importância na construção de sentidos. Dessa maneira, a diversidade das práticas sociais nas quais esses indivíduos estão inseridos, como também as condições de produção sócio históricas dos gêneros não podem ser desconsideradas, reduzidas. Em se tratando do texto literário, essa necessidade é ainda mais evidente.

MARCUSHI (2005) reforça a importância de se perceber as variadas formas de composição do gênero, pois segundo ele

[...] os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e

⁵ Segundo Zilberman (2007, p. 261), os sofistas foram provavelmente, os primeiros professores do Ocidente e sua matéria foi a linguagem, que ensinavam como dar emprego adequado às palavras da língua. Depois instaurou-se a gramática para sistematizar as regras da língua a ser utilizadas pelo bom orador. Para a autora, foi a partir daí que a Retórica se consagrou como ciência, tornando-se não apenas disciplina obrigatória da escola, mas objeto de reflexão de homens do porte de Platão e Aristóteles.

⁶ Grifo nosso

flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Em outras palavras, a compreensão das variadas formas de composição do gênero, que são organizadas a partir da função social e das intenções comunicativas, tanto em relação aos aspectos linguísticos quanto estruturais, acrescenta-se aqui a Literatura, permitirá que o sujeito domine o funcionamento da linguagem em situações de comunicação. A partir deste domínio, perceba-se como sujeito ativo, autônomo e reflexivo, podendo imergir de forma mais efetiva na sociedade letrada e se mobilizando a fim de que se identifique e se reconstrua através da projeção do mundo criado, de suas próprias experiências de vida.

Nesse sentido, voltamos à preocupação com a possibilidade de os gêneros serem objetificados nas ações pedagógicas ocupadas com o ensino de língua e, por isso, terem esvaziada sua dimensão interacional, como alerta RODRIGUES ; RIZATTI (2011) ao escreverem:

Em nosso entendimento, tomar os gêneros discursivos como objeto de ensino, ao mesmo tempo em que traz consigo a busca por romper com a artificialidade histórica da abordagem da língua em classe – textos que existem apenas na escola e não fazem sentido fora dela -, pode implicar compreensões equivocadas a partir das quais os gêneros passam a ser objetificados [...], focalizados em uma perspectiva de exaustão, tomados em si mesmos e não como instrumentos instituidores de relações subjetivas (RODRIGUES ; RIZATTI, 2011, p. 81).

Nesse caso, pode-se pensar, por exemplo, no texto literário que, se não tiver consideradas suas dimensões extraverbais, perde boa parte de seu sentido e de sua ação mobilizadora. Entendemos dimensões extraverbais a partir das concepções bakhtinianas, em que a linguagem está sempre ligada aos seus usos socialmente construídos e elaborados nas diversas situações sociais.

Todos estes questionamentos estão associados ao fundamento que norteia nossa pesquisa, o papel humanizador que a Literatura possui e nos faz considerá-la como um elemento fundamental na formação do indivíduo, no adensamento da sua condição humana, justamente pelo seu potencial de vivência das emoções mais fundamentais para a formação do sujeito, pois

A Literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo [...] Longe de ser apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 2000, p.84).

Diante do que foi exposto, fica claro que mesmo a Literatura assumindo o papel de formadora de leitores, tendo em vista sua capacidade de modificar a visão de mundo daqueles que a utilizam, sua razão de ser nos PCN ainda nos parece incipiente, pois, ao contrário da noção de língua, que é bastante discutida, a Literatura aparece de maneira encolhida na parte que trata da seleção de textos escritos, carecendo, portanto, de reflexões e mais discussões.

Por fim, além de refletir a respeito do espaço reservado à Literatura nos documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua portuguesa, interessa-nos, também, analisar a forma pela qual os sujeitos, apropriando-se das leituras literárias oferecidas pelos materiais didáticos, tendem a serem humanizados. Para isso, importa-nos, além de, de modo geral, trazer as discussões empreendidas acerca desses materiais didáticos, identificar e analisar os recursos agenciados por eles na tentativa de encaminhar as práticas de leitura literária na escola.

2.3 O Programa Nacional do LD (PNLD)

Entre as políticas públicas para a educação criadas no Brasil na década de 1980, o Programa Nacional do LD (PNLD) é a que ganha mais destaque. Considerada uma das maiores políticas de inclusão educacional, foi fruto da transição entre um governo militarizado e outro redemocratizado, tornando-se, desde sua criação, em 1985, uma política

pública de Estado e o maior programa mundial em distribuição gratuita de material educativo.

O PNLD foi criado pelo Decreto-Lei 91.542/1985 e tinha como propósito “universalizar e melhorar o ensino de 1º Grau”, além de contribuir para “valorização do magistério (...)” (BRASIL, 1985). Oliveira (2009), ao discutir a trajetória do PLND, ressalta que o Ministério da Educação era o responsável pela execução do programa, através da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, demais órgãos de ensino e os docentes de 1º Grau, que também teriam participação na escolha e indicação dos LD a serem adotados. Estão inseridas na competência de execução segundo o Decreto-Lei “a seção final, a aquisição e a distribuição do LD às escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, bem como, atividades de acompanhamento e controle do Programa” (BRASIL, 1985).

Segundo Rangel (2006, p. 54), logo que foi criado, “o PNLD foi exclusivamente operacional: tratava-se apenas de comprar LD e distribuí-los às escolas”, ou seja, não havia uma preocupação específica com a qualidade pedagógica dos materiais selecionados. Desde que foi lançado como política pública, ao longo do tempo, diversas foram as modificações realizadas no PNLD, dentre elas a criação do Plano Decenal de Educação para todos e da comissão de especialistas destinados “a analisar qualitativamente os LD mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios mínimos aceitáveis para novas obras” (OLIVEIRA, 2009, p. 47). Todas essas alterações estão diretamente ligadas às normativas estabelecidas pelo sistema educacional⁷. É possível identificar nessas mudanças, a tentativa de melhorar a qualidade dos livros encaminhados à escola através da renovação e adequação aos critérios estabelecidos pelo sistema educacional.

Do trabalho de avaliação da comissão, além de laudos gerados para editoras, explicitando os livros aceitos e não aceitos, foi a público também, em 1997, o primeiro *Guia do LD* encaminhado aos professores da educação básica, no qual apresentavam-se as análises e recomendações realizadas pela comissão avaliadora. Esse *Guia* é disponibilizado via internet e é a partir dele que professores veem quais livros são recomendados, quais as ressalvas e quais critérios foram utilizados para exclusão e qualificação das obras constantes nos editais, o que dá ao PNLD uma importância significativa ao fazer didático do professor. A

⁷ Entendemos, como sistema educacional, as leis parametrizadoras de ensino como a LDB, as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

respeito do mérito concedido ao trabalho desenvolvido pelo PNLD, Rojo e Batista salientam que o PNLD:

[...] é uma referência consensual de qualidade para a produção de LD e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (ROJO; BATISTA, 2003, p. 41).

É importante destacar que todas as avaliações realizadas pelo PNLD e constantes no *Guia* não exigem o LD de ter problemas, mas não há como negar que, como política pública, o PNLD tem se demonstrado um recurso bastante benéfico para o ensino da língua portuguesa, já que amplia o acesso a materiais didáticos por parte das camadas mais desfavorecidas, bem como a gama de recursos didáticos disponíveis ao trabalho pedagógico dos professores.

Tendo em vista a finalidade do nosso estudo, não adentraremos mais profundamente no percurso histórico de implementação do PNLD, pois tratar deste caminho implica especificar as medidas tomadas de acordo com as leis, instrumentos, dentre outros, o que fugiria do objetivo principal desta seção, que é verificar os critérios de seleção utilizados pelo PNLD para a escolha dos LD. Importa-nos, ainda, para além de definir tais critérios, analisar uma das coleções escolhidas do PNLD 2017.

2.4 O Guia do LD- PNLD 2017

Em sua dissertação de doutoramento, Tagliani (2009) faz uma avaliação dos critérios estabelecidos pelos professores de Língua Portuguesa do Rio Grande do Sul, para a escolha dos LD. Para a autora, os professores utilizam o *Guia do LD* como um instrumento norteador na seleção dos LD. Ou seja, livros bem avaliados no guia tendem a ser preferidos pelos professores no momento da escolha. Do mesmo modo, os livros aprovados com restrição costumam ser preteridos por eles.

A seleção das coleções analisadas pelo PNLD é baseada em um processo de avaliação que toma como base algumas categorias às quais as obras devem se adaptar, categorias geral e específica. A avaliação diz respeito tanto a características editoriais, que levam em consideração aspectos gráficos como o acabamento, a fonte, o formato, quanto características pedagógicas. As do primeiro caso estão relacionadas à

categoria geral e as do segundo, à categoria específica e são elas que definem as obras que serão aprovadas, aprovadas com restrição e reprovadas.

O *Guia do PNLD* para os anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016), que norteou a produção da coleção didática de Língua Portuguesa examinada nesta pesquisa, define cinco critérios eliminatórios que fazem parte da categoria específica de avaliação: os critérios relativos à natureza do material textual, os critérios relativos à leitura, os relativos à produção de textos escritos, os critérios relativos ao trabalho com a oralidade e os critérios relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos. Tais parâmetros levam em consideração o trabalho a partir dos eixos de ensino propostos pelos PCN. O *Guia do PNLD 2017*, escolhido para a análise desta pesquisa, também mantém o objetivo dos PCN de formar leitores e produtores de textos competentes e eficazes e leva em consideração o trabalho a partir dos eixos de ensino supracitados na seção 1 deste capítulo. Em sua parte introdutória, o Guia traz algumas considerações que visam à reflexão por parte do professor quanto à escolha a ser realizada. No início do documento, também são dadas algumas orientações de como estão organizadas as seções do documento. Nele constam:

- informações sobre o ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental;
- os princípios e critérios com base nos quais as coleções de Língua Portuguesa inscritas no PNLD 2017 foram analisadas e avaliadas;
- as resenhas que descrevem e comentam as coleções aprovadas, apontando a contribuição que trazem para o ensino da leitura, da produção escrita, da oralidade e dos conhecimentos linguísticos.

Para além dessas orientações, segundo o *Guia*, o professor deve verificar se o livro desempenha funções diferenciadas nas propostas de trabalho como, por exemplo, informações de cunho científico e gerais, formação na área de Língua Portuguesa, auxílio no planejamento das aulas e nas avaliações propostas. Todos estes tópicos salientam a obrigatoriedade de que o LD esteja em consonância com a aprendizagem do público alvo (anos finais do Ensino Fundamental) e com as condições e projetos da escola.

Segundo o Guia do PNLD (BRASIL, 2016), o ensino de língua materna tem convivido com orientações teórico-metodológicas distintas, relacionadas ora à tradição, ora às inovações introduzidas a partir da

virada pragmática dos anos 1970. Nas coleções avaliadas, diferentes perspectivas metodológicas foram encontradas, tanto as que dizem respeito à tradição, quanto as que propiciam um ensino com base reflexiva e discursiva. Vejamos como essas perspectivas são denominadas no documento:

(i) uma abordagem **transmissiva**, em que o foco está na transmissão de informações sobre aspectos gramaticais, textuais ou sobre os gêneros;

(ii) uma abordagem **processual** e com enfoque reflexivo de base sociocognitiva, em que o foco incide sobre a reflexão sobre determinados processos linguísticos, conceitos e modos de usar a linguagem em diferentes contextos;

(iii) uma abordagem **discursiva**, que toma o texto, os gêneros (da esfera literária e das outras esferas) e os usos linguísticos por um viés sociointeracionista e com uma preocupação com as práticas de letramento escolares e extraescolares. (BRASIL, 2016, p. 26).

Todas estas abordagens são articuladas nas atividades trazidas pelas coleções apresentadas e estão relacionadas aos eixos de ensino, leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Essas abordagens estão ligadas tanto à tradição quanto a concepções mais inovadoras, convivendo, assim, abordagens mais reflexivas e construtivistas, em que a base está no processo e no uso da língua, com uma abordagem mais transmissiva e tradicional.

Para se trabalhar os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa (Literatura), o *Guia* propõe quatro abordagens metodológicas que foram encontradas nas obras, cabendo ao professor

[...] examinar qual a perspectiva que predomina em cada eixo de ensino no trabalho com a língua materna nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos). Seria importante, então, notar até que ponto a tendência predominante está adequada aos seus próprios modos de operar em sala de aula, quando toma como objeto cada um dos eixos de ensino da língua (BRASIL, 2016, p.25).

Levando em consideração os novos encaminhamentos teóricos e metodológicos que tomam a língua como objeto histórico socialmente construído e a diversidade de textos como unidade de ensino, o

documento destaca o desafio das coleções didáticas “de não reduzir a dinamicidade dos gêneros e das atividades de linguagem ao longo do processo de escolarização, não transformando jamais em objetos de ensino fixos e imutáveis” (BRASIL, 2016, p. 11). Para tanto, assevera o documento:

[...] as coleções de LD de Português devem colaborar com esse esforço, integrando as práticas de linguagem e realizando um trabalho reflexivo sobre os usos e normas do português brasileiro em diferentes situações [...] espera-se que as coleções de Língua Portuguesa [...] desenvolvam um trabalho reflexivo com as práticas de linguagem, articulando adequadamente os principais eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2016, p. 11).

Para o desenvolvimento dos eixos é solicitado pelo documento que as coleções ofereçam textos que propiciem boas experiências leitoras, que contribuam para a formação de um leitor eficiente, dando destaque ao leitor literário. O documento ressalta a importância das coleções evitarem trazer textos fragmentados, como se tivessem sido “fabricados apenas para o LD” (p.12) e por esta razão, muitas vezes podem não apresentar unidade de sentido, destacando que as coleções devem privilegiar gêneros da esfera literária e jornalística.

Mais adiante, o documento convoca as coletâneas a trazerem uma diversidade de gêneros que possibilite ao aprendiz perceber as semelhanças e diferenças entre tipos de textos, cuja preocupação deve ser privilegiar a “[...] reconstrução de sentidos, a recepção de textos literários e não literários e a formação do leitor” (BRASIL, 2016, p.12). Outro ponto a destacar nas observações feitas pelo PNLD, diz respeito às atividades propostas pela coletânea, cuja preocupação deve incidir sobre um trabalho com a leitura de uso situado, onde haja

[...] uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada, não se restringindo apenas a um mero exercício escolar de responder questionário “sobre o texto”⁸ (BRASIL, 2016, p. 12)

⁸ Grifo do autor

Nesse sentido, é importante que as coleções didáticas proponham atividades que preservem e respeitem as características de cada gênero, tanto os literários como os não literários, pois, segundo o documento, “[...] algumas coleções tratam os processos de revisão, de coavaliação e autoavaliação como uniformes para todos os gêneros e situações” (BRASIL, 2016, p. 13). Afinal, este procedimento impede que as peculiaridades de cada gênero sejam trabalhadas e valoradas, tendo em vista que ao considerar a leitura ou a escritura de um texto literário com as mesmas estratégias de um texto jornalístico, por exemplo, o ensino deixa de ser específico, procedimental para cada caso e os gêneros não são iguais, são únicos em suas particularidades.

É importante destacar que essa ressalva do PNLD se relaciona às hipóteses anteriormente levantadas sobre o lugar da Literatura no trato com os gêneros discursivos e demonstram um ensino preocupado com as questões críticas, éticas e estéticas na formação do sujeito. Todas estas solicitações são especificadas nos princípios e critérios de avaliação que veremos a seguir.

2.5 Princípios e critérios de avaliação (PNLD 2017)

Por se tratar da seleção de LD que assumirão um papel central no processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental (anos finais), o PNLD destaca a necessidade de se perceber as características próprias desse público e de suas demandas sociais, propondo um ensino-aprendizagem que aprofunde a imersão do estudante na cultura escrita. Essa imersão está ligada ao domínio da escrita, da leitura e da oralidade para as demandas tanto do mercado de trabalho quanto do exercício da cidadania (idem PCN 1997), “[...] inclusive no que diz respeito à fruição da Literatura em língua portuguesa” (BRASIL, 2016, p.17). Para isso, são propostos os critérios que foram citados na seção anterior, dentre eles destacaremos dois, os critérios relativos à natureza do material textual e relativos à leitura, pois, mesmo entendendo que o estudo da língua deva estar embricado nos quatro eixos de ensino, os critérios escolhidos carregam em sua natureza íntima relação com os demais e são diretamente ligados ao trabalho com a Literatura, área de interesse desse estudo.

No que diz respeito aos critérios relativos à natureza do material textual, o documento institui algumas determinações que devem ser consideradas pelas coleções. Resumidamente, essas determinações dizem respeito aos seguintes aspectos:

[...] estar isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudotextos redigidos com propósitos exclusivamente didáticos; incluir, de forma significativa e equilibrada em relação aos demais, textos da tradição literária de língua portuguesa (especialmente os da Literatura brasileira); incentivar professores e estudantes a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio LD (BRASIL, 2016, p. 18).

Tais determinações têm ligação direta com a proposta de formar um leitor proficiente, sobretudo um leitor literário que seja um agente, que produza sentido pela leitura. Para tanto, o ato de ler deve ser um exercício também coletivo e, nesse exercício, o contato com o texto, força o leitor a levantar hipóteses interpretativas, gerando outras funções sógnicas e mobilizando-se interpretativamente neste diálogo. É o que ocorre com a leitura literária, cuja literariedade possibilita ao leitor a reconstrução de si próprio pela experiência leitora.

No que concerne ao segundo critério a ser estabelecido pelo Guia, **os relativos à leitura**, a preocupação com a formação do leitor literário é novamente ressaltada, sobretudo no tocante às atividades de compreensão e interpretação de texto. Para que o desenvolvimento da proficiência em leitura seja eficaz, é preciso

[...] encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada; respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários; desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir (BRASIL, 2016, p. 18).

Tratar a leitura como um processo dialógico em que leitor/autor/texto são levados em consideração é pensá-lo como uma via de mão dupla, um processo grandioso e complexo, sobretudo no que tange à compreensão e interpretação do mundo e a interação da linguagem através dos sujeitos, conforme compreende Bakhtin (2003). Isso implica dizer que a leitura vai muito além do mero ato de decodificar símbolos, é um processo de amplitude e libertação. Ao desenvolvermos práticas de leitura a partir de diferentes gêneros, estamos contribuindo para que nesse

processo sejam agenciados diferentes saberes, visto que não é “ uma prática neutra, pois no contato de um leitor com o texto estão envolvidas questões culturais, políticas, históricos e sociais” (MENDES, 2008, p.19), é também meio de interpretação da realidade, de provocação e inquietude.

Em outras palavras, a partir da leitura o indivíduo transporta-se para outros mundos, forma variadas competências; através de cada palavra lida, há o encontro com o vivido, experienciado, produzido antecipadamente, possibilitando ao outro “a construção das compreensões do presente que se projetam com o futuro” (GERALDI, 2015, p. 32). Este encontro só é possível porque os sentidos são construídos

nesse trabalho conjunto do enunciador e do enunciatário, de produção e reconhecimento dos sentidos; é um espaço conjunto de reconstrução, já que as condições de produção e de reconhecimento nunca são as mesmas para o enunciador e o enunciatário (GREGOLIN, 2001, p. 144)

Dessa forma, a leitura não pode ser vista como um processo que se faz isoladamente, pois ocorre num contexto de grande proporção, em que leitor e autor, através do texto, se correlacionam num determinado contexto e a partir de determinadas intenções; ou seja, o texto é um trabalho não só do autor em construí-lo mas do leitor em lê-lo, pois ambos se modificam nesse processo de escritura e leitura. Ao fazer uma análise da formação do leitor, Mendes (2008) ressalta que há mudanças no texto quando lido, tanto do ponto de vista de quem o escreve quanto do ponto de vista de quem o lê. Aponta que o ato de ler é muito mais que a decodificação de signos, é “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita”(GERALDI, 2007, p. 91). Este encontro, transforma o leitor em um sujeito ativo que busca significações nessas relações dialógicas de leitura, definição que corrobora com a proposta trazida pelo PLND.

Espera-se, a partir desses critérios, que as atividades desenvolvidas com base nestes textos, propiciem uma formação integral e humana das crianças e jovens dos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo o PNLND (2016), em algumas coleções aprovadas a esfera literária e a produção de textos literários recebem destaque, enquanto que em outras, a predileção é pelos gêneros da esfera jornalística. Interessante destacar a tentativa de trazer gêneros diversos e ampliar o tratamento pedagógico

dado a eles, buscando articular leitura e produção textual. Segundo o documento:

As obras selecionadas para o PNLD 2017 favorecem a ampliação das práticas de leitura literária e colaboram para a formação do leitor dessa esfera, com propostas que abarcam, de modo equilibrado, poema e prosa. No geral, existe uma visível progressão na seleção de obras e autores, o que favorece a ampliação de experiências literárias. Há representatividade de autores e obras dirigidos aos jovens dos anos finais do Ensino Fundamental e presença tanto de textos clássicos quanto de obras contemporâneas (BRASIL, 2016, p. 30).

As coleções selecionadas compreendem a leitura como uma prática discursiva e para desenvolvê-la trazem uma heterogeneidade de estratégias de atividades sobre os gêneros, a fim de que desenvolvam diferentes capacidades de leitura e mobilizem conhecimentos prévios e conhecimentos linguísticos, textuais e sobre os gêneros para resolver as atividades. Em sua grande maioria, as coleções propiciam atividades orientadas que visam ensinar capacidades complexas no exercício da leitura.

Para Rangel (2006), além dos critérios específicos como os citados acima, o PNLD consolidou, ao longo da experiência avaliatória, algumas exigências básicas, válidas para todo e qualquer LD inscrito no processo, são elas:

[...] correção dos conceitos e das informações – de forma a evitar que os livros destinados às escolas transmitam erros graves de conceituação e/ou de informação; contribuição para a construção da cidadania – para impedir que esses materiais didáticos prejudiquem, por meio de preconceitos discriminatórios, a construção da ética necessária ao convívio republicano; correção e pertinência metodológicas – para garantir que os métodos propostos pelo LD, na organização da matéria e das atividades, sejam adequados aos objetivos e conteúdos estabelecidos e corretos do ponto de vista da forma como foram assimilados e usados” (RANGEL, 2006, p.45).

Essas exigências fundamentais para a inserção do LD no Guia do PNLD são de caráter eliminatório e refletem o cuidado da comissão em avaliar e dispor aos docentes, livros que não contenham erros teóricos graves, ou aqueles que não especificaram a abordagem metodológica adotada.

Diante do exposto, fica evidente que a avaliação das coleções de LD realizados pelo PNLD contribuiu para que os LD encaminhados as escolas melhorassem em vários aspectos, que incluem as correções teóricas, entre tantos outros. No entanto, observamos que a presença dos critérios mais específicos para o processo de ensino/aprendizagem da Literatura ainda é incipiente, sobretudo porque não há uma expansão tanto no que diz respeito ao trato com o texto literário e sua leitura, estando atrelada a critérios relativos à leitura de um modo geral, quanto à ausência de direcionamentos mais conceituais sobre o ensino da Literatura. Somente na edição do PNLD posterior a esta pesquisa, é que a Literatura e suas atividades, passaram a ser critérios de seleção, assim como o respeito às leis, aos direitos humanos, incoerência entre o MP⁹ e o LA¹⁰ e falhas pontuais em demasia.

Muitas pesquisas a respeito dos critérios avaliativos do PNLD já foram realizadas por pesquisadores e estudiosos como Batista (2003), Oliveira (2009), Souza (1999), Zilberman (2006), também sabemos que muito ainda deve ser discutido, mas o limite tempo/espço para esta discussão, bem como o foco principal desta pesquisa exige darmos continuidade, buscando entender o LD como objeto de ensino utilizado pela escola.

2.6 O Livro Didático como instrumento de Ensino

Data do ano de 1808 a criação da imprensa no Brasil, fato que incidiu diretamente sobre as mudanças na cultura e história brasileira. O período da independência e o desejo de se formar uma elite cultural, que reverberasse o ideário nacional, fez com que várias atitudes fossem tomadas a fim de disseminar na população brasileira a prática da leitura e da escrita, haja vista a pequena parcela de leitores que habitavam a nação desde o período republicano.

Ao longo desse tempo, diversos livros foram criados e o acesso ampliado, sendo que grande parte destes se pautavam na educação e representavam o ideário político da época, livros feitos para a escola, ou

⁹ Manual do professor

¹⁰ Livro do aluno

seja, LD. Oliveira (2009, p. 20) ao fazer a trajetória da imprensa no Brasil, cita Lajolo e Zilberman (1991) que dividem a imprensa em duas linhas editoriais e nomeiam uma dessas linhas como a dos livros-escola. Isso significa dizer que parte da produção realizada neste período era destinada à educação e formação destes novos leitores, leituras estas recheadas de textos de cunho educativo.

LAJOLO (1982) chama atenção para o caráter ideológico trazido pelos LD ao se posicionar sobre o ensino no Brasil durante a República Velha. Inúmeros manuais eram produzidos e grande parte do acervo encontrado nas bibliotecas do período era composta pelos LD, os quais recebiam o status e função de formadores do público leitor. Para a autora, o LD é um instrumento cujos saberes estão relacionados à ideologia do Estado que utiliza a escola para difusão e promoção desses saberes. Dessa forma, o LD é considerado um propagador do discurso aferido pelas editoras e pelo Estado ou ainda, responsável pela padronização das ações pedagógicas dos professores.

Ser porta-voz do discurso ideológico do Estado e apresentar-se como um instrumento padronizador do ensino são características atribuídas ao LD também a partir da reforma educacional implementada com a LDB 5672/71, em que o LD configurou-se não somente como um livro-escola, mas como instrumento aplainador do ensino, pois a necessidade de contratação de profissionais menos preparados para o ensino, por conta da extensão do Ensino Fundamental que passaria para o total de oito anos, necessitaria de um instrumento que servisse como norte para as ações pedagógicas. O LD assume esta função ao trazer um planejamento prévio, bem como leituras e atividades para serem utilizadas pelo professor em sala de aula.

Com a redemocratização do ensino e a busca por uma educação plural e igualitária, tanto no que diz respeito à cultura e suas diferenças e à valorização dos direitos humanitários, anos mais tarde, buscou-se, através da Lei de Diretrizes e bases da Educação no ano de 1996, um modelo de LD que tivesse este perfil. Além disso, a educação brasileira também passou por mudanças no processo avaliativo e na busca por índices que refletissem os desejos das políticas de apoio estrangeiras. A partir de então, o LD passou a ser vinculado a programas e a propostas pedagógicas criadas para atingir estes fins, como o Plano Nacional do LD e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Dessa forma, é possível perceber que o lugar do LD para fins educativos permanece um século depois da produção dos livros-escola.

2.7 O LD e o ensino da Literatura

Tradicionalmente, nas mais variadas esferas da sociedade, a escola é vista como responsável pela alfabetização. Espaço de institucionalização da leitura, é nela e por ela que o indivíduo adquire as habilidades básicas de leitura e escrita. A escola surge nesse ínterim, como agência propícia à efetivação desses saberes e dessas práticas de letramento, pois nela perpassam os saberes e experiências do mundo letrado e dos indivíduos que nela e por ela se formam todos os dias. Tal atribuição contribuiu para que transformássemos a escola numa “instância de julgamento e valoração de textos” (GREGOLIN, 2001, p. 143) daí a vinculação da leitura como atividade social à instituição escolar.

Os textos surgem na escola a partir dos estudantes que são produtores de textos em suas diversas relações interpessoais e também a partir do material didático, que assume a postura de lócus propício para que o saber se compreenda sob a forma didática. O material didático é considerado por muitos estudiosos como “o lugar por excelência para a concretização dessa interdiscursividade” (GREGOLIN, 2001, p. 145). Por ser este espaço propício, há um esforço conjunto para que os LD reverberem os discursos e valores ideológicos de quem os produz, e a preocupação em legitimar a autoria dos textos literários quando transportados para o livro é a representação deste esforço.

Cabe destacar que o LD também é um dos principais meios para formação a que alunos de certas esferas da sociedade têm acesso. É também o caminho que subjaz todo o planejamento do professor em sala de aula e desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira (BATISTA, 1999). No entanto, por uma questão política, a presença desse instrumento na escola passa a ter importância, pois o professor, como mediador entre o livro/aluno, muitas vezes é “subordinado ao LD adotado e as opções feitas pelo autor” (CEREJA, 2005, p. 59).

Para alguns estudiosos, essa subordinação é um problema, pois dirime a capacidade criadora, criativa e a autonomia do professor. Em se tratando da Literatura no LD então, essa discussão ganha muitos adeptos, haja vista a infinidade de pesquisas já realizadas sobre o tema a exemplo de Zilberman (2005), Pinheiro (2006) Gama (2014). No entanto, essa complexa relação necessita de mais olhares, discussões, tendo em vista a grande contribuição de estudos desse porte para o ensino de Literatura na escola.

O texto literário costuma ser trabalhado nas escolas como conteúdo de Literatura, imersa na Educação Básica como parte integrante do currículo de Língua Portuguesa e é valorizado “a partir de um vago conceito de “Literatura” derivado dos textos que figuram nos materiais didáticos” (GREGOLIN, 2001, p. 143). Assim, na tentativa de incorporar outros discursos, o texto literário é trazido para o manual didático a fim de ratificar o discurso da escola, ocasionando em alguns casos após essa transposição, a perda de sua especificidade, pois muitas das características peculiares dos textos literários são desconsideradas neste processo, como indica Gregolin (2001) ao dizer que:

O texto didático, na medida em que pretende construir um discurso homogêneo para afirmar seus valores ao destinatário, procura ocultar a existência de outros discursos que transmitem valores diferentes. O trabalho realizado para esse ocultamento resulta no texto didático como um texto “autêntico” mesmo quando se trata de uma adaptação de outro texto cujos valores foram transformados para não polemizarem com os valores da escola (GREGOLIN, 2001, p. 147).

Outro aspecto que chama nossa atenção é que, no processo de transposição dos textos literários para o material didático, os autores se repetem, reverberando as escolhas dos modelos consagrados. Nesse sentido, há um esforço para que os textos utilizados no LD se legitimem, para isso, os elaboradores dão predileção à confirmação das autorias, destacando “nomes”, além de criarem atividades que propiciem a produção e compreensão de textos de maneira superficial.

Daniela Silva e Celdon Fritzen (2012, p. 272), destacam diversas críticas sobre a adaptação da Literatura a leituras direcionadas nos LD. Para os autores, o texto literário é abordado no LD de tal forma que acaba dissociando-o de sua qualidade artística, fato também ressaltado por Osakabe (2007), quando diz que a Literatura se apresenta no universo escolar, a partir de um “ conceito de educação pautado sobre o critério absoluto da informação que secciona o saber (...) nessa mera função informativa”, impedindo, dessa forma, um ensino cuja formação confirme o sujeito na sua condição humana, humanizando-o.

Ao lembrarmos a nossa trajetória como alunos e no trato com o manual didático, percebemos que muitas das atividades trazidas pelos manuais não dão ao texto literário o potencial que ele tem, pois muitas das atividades reverberam uma concepção mecanicista de leitura, em que

o que interessa é a mera decodificação de signos e reconhecimento de significados que já estão ali, acabados. Não há abertura para o diálogo, para o subjetivo, para a humanização, pois o texto “é visto como um depósito de significados predeterminados, aos quais os alunos deverão chegar por meio dos exercícios de compreensão de leitura” (FERNANDES, 2001, p.167). Isso impede a compreensão de que o texto literário possui uma grande riqueza em comparação a outros tipos de textos e que contribui significativamente para ampliação do universo do leitor, para a educação da sensibilidade e humanização dos sujeitos.

Para FERNANDES (2001, p.167), “como o texto literário apresenta um potencial inesgotável para ampliar o universo de significados do aluno – deveria ocupar um lugar privilegiado na formação integral” dos estudantes e deveria estar entremeado no manual didático com outros discursos, textos de outras naturezas a fim de propiciar uma educação em que a Literatura como uma expressão artística, manifestação estética, atue no imaginário do leitor e projete mudanças a partir destas experiências vivenciadas. Por esse motivo, é importante não destituirmos os textos literários das suas qualidades mobilizadoras, pois, ao agir assim, estaremos contribuindo para que a educação pela arte se dirima, diminuindo as possibilidades de infinitas leituras, inviabilizando “esse processo de comunicação artística” (FERNANDES, 2001, p. 170), bem como uma educação para a sensibilidade, para o adensamento de emoções e sentimentos, para a reflexão de si e do outro, para o despertar da consciência humana e cidadã.

CAPÍTULO 3. A METODOLOGIA APLICADA

A proposta de trabalho inicial era analisar uma coleção didática de Língua Portuguesa completa, correspondente a quatro volumes de LD. No entanto, tendo em vista os prazos estipulados para defesa desta dissertação e a amplitude da análise, decidi escolher entre as coletâneas aprovadas pelo PNLD, aquela cujos livros são indicados para o ensino dos 8º e 9º anos. O livro Português: *Linguagens* foi aprovada pela Política Nacional do LD (PNLD) 2017 e cada volume corresponde a um ano do Ensino Fundamental, do 5º ao 9º ano.

A título de informação, seguem abaixo as coleções didáticas de Português aprovadas pelo PNLD 2017:

Tabela 1 – Coleções aprovadas no PNLD 2017

Editora	Edição	Coleção aprovada
Editora Atica	2ª edição 2015	Projeto Teláris – Português
Saraiva Educação	9ª edição 2015	Português – Linguagens
Moderna	2ª edição 2015	Singular & plural - Leitura, produção e estudos de linguagem
SM	3ª edição 2015	Universos - Língua portuguesa
SM	4ª edição 2015	Para viver juntos – Português
IBEP	4ª edição- 2015	Tecendo linguagens

Na escola em que trabalhava no ano de 2016, havia apenas o MP do 9º ano. Recebi então, a título de empréstimo, o LA do 8º e 9º ano e o MP do 9º ano. Em setembro de 2016, durante o exame de qualificação, foi sugerido pelas professoras que compuseram a banca uma mudança considerável no projeto de pesquisa inicial, que naquele momento tinha como inquietude analisar o LD para verificar que tipo de avaliação era proposta a partir da leitura do texto literário, o que se tornou inviável devido à complexidade que envolve a avaliação, como também as proposições das atividades encontradas no LD para este fim. Foi sugerida também, a análise de um gênero discursivo específico. Modifiquei a ideia inicial para fazer a análise sob outro viés, averiguar se as atividades propostas pelo LD referentes à leitura dos textos literários, contribuem para a humanização do sujeito.

143.1 A Coleção escolhida

A Coleção escolhida foi a segunda a constar na resenha do PNLD 2017. Os critérios para essa colocação não foram especificados, apenas

as características gerais e específicas da obra. Organizada e redigida pelos professores Willian Cereja e Thereza Cochar, o LD *Português – Linguagens* está na sua 9ª edição e tem como responsável pela coordenação do processo de editoração e publicação a Editora Saraiva de São Paulo/SP.

Cada volume é composto por quatro unidades temáticas, cujas leituras e atividades estão relacionadas a diversos gêneros discursivos que segundo o PNLD 2017 são “adequados ao público a que se destina” (BRASIL, 2016, p. 43) neste caso, os alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em se tratando dos eixos de ensino propostos pelos PCN, a obra traz propostas levando em conta o uso situado da linguagem, tanto no que diz respeito à leitura e à produção de texto quanto em relação a oralidade e análise linguística.

No eixo da leitura especificamente, há a preocupação segundo o PNLD 2017, com atividades que explorem diversas estratégias de leitura, levando em consideração “identificação de informações e na formulação e verificação de hipóteses, além da análise da materialidade do texto e de sua linguagem” (BRASIL, 2016, p. 43). A produção de texto, por sua vez, está fundamentada em variados gêneros discursivos cujo objetivo é “trabalhar com os alunos as características que definem os gêneros selecionados para torná-los produtores dessas formas de expressão escrita” (BRASIL, 2016, p. 43). Já o eixo da oralidade, segundo o Guia, é pouco presente na coleção e, quando abordado, é relacionado aos gêneros da tradição oral com o objetivo de que a aprendizagem gire em torno da apreensão das regras sociais presentes a partir da produção desses gêneros discursivos. Por fim, em relação à análise linguística, as seções iniciam-se com uma abordagem morfosintática seguidas por exercícios de aplicação desses conceitos sob o prisma tradicional, como também oferece textos e exercícios direcionados para a reflexão sobre o funcionamento da língua.

Segundo a análise feita pela comissão julgadora do PNLD 2017, o LD encaminhado ao professor se adequa às funções de se constituir um suporte consistente ao uso da coleção e oferece orientações didáticas e metodológicas claras, funcionais e detalhadas ao docente” (BRASIL, 2016, p. 45), o que demonstra uma preocupação em propiciar ao professor uma obra que seja clara e que sirva de suporte para sua prática docente. Em relação à parte interna, as quatro unidades incluídas na obra possuem três capítulos, totalizando doze capítulos por volume. Cada capítulo, é orientado por um tema e por gêneros a serem trabalhados no decorrer das atividades e no projeto de fechamento da unidade. Em todas as unidades há a introdução de um pequeno texto acompanhado por dicas de leitura

numa seção intitulada “Fique ligado! Pesquise!” e “cujos conteúdos estão relacionados tematicamente às unidades” (BRASIL, 2016, p. 45).

Abaixo, temos a descrição das unidades que compõem cada capítulo:

Tabela 3.1 – Capítulos e Unidades do volume 8

UNIDADE	TEMA	CAPITULO	GÊNERO
I	“Humor: entre o riso e a crítica”	1,2, 3	Peça teatral A crítica
II	“Adolescer”	1,2, 3	Crônica
III	“Consumo”	1,2, 3	Anúncio publicitário Carta Argumentativa Pesquisa / Entrevista
IV	“Ser diferente”	1,2, 3	Texto de divulgação Científica Seminário

Tabela 3.2 – Capítulos e Unidades do volume 9

UNIDADE	TEMA	CAPITULO	GÊNERO
I	“Caia na rede”	1,2, 3	Reportagem Editorial Jornal
II	“Amor”	1,2, 3	Conto
III	“Ser jovem”	1,2, 3	Debate Artigo de Opinião Jornal Televisivo
IV	“Nosso tempo”	1,2, 3	Texto dissertativo Texto dissertativo-argumentativo Jornal Mural

Além das seções iniciais, há as seções voltadas para a discussão da leitura dos gêneros discursivos, denominada de “Estudo de texto” e divididas em subseções como: “Compreensão e interpretação”, “A linguagem do(s) texto(s)” e “Trocando ideias” (BRASIL, 2016, p. 45). Em todos os capítulos, as formas escrita e oral estão presentes e relacionadas ao eixo de produção textual. Já o eixo dos conhecimentos linguísticos está organizado nas partes “A língua em foco” e “De olho na escrita”, concluindo cada unidade com a seção “Passando a limpo”, cujos exercícios são no “formato de múltipla escolha, e “Intervalo”, que reúne atividades em torno de projetos didáticos” (BRASIL, 2016, p. 45).

De todos os eixos trabalhados, os da leitura e conhecimentos linguísticos têm prioridade na obra e aparecem com maior extensão nos dois volumes da coleção didática. Sempre os eixos de leitura e produção de texto são articulados por meio do tema a ser discutido e do gênero discursivo proposto. No entanto, “a articulação entre esses eixos e o dos conhecimentos linguísticos não é tão evidente na obra” (BRASIL, 2016, p. 44).

No manual destinado ao professor, há a utilização da expressão “Orientações Didáticas” a fim de direcionar-se ao docente. No início há o anúncio de que a obra “está comprometida com a formação de um leitor competente e com uma perspectiva de leitura que inclui diversificação de tipos, gêneros, autores e temáticas” (BRASIL, 2016, p. 44) e reconhece a importância de um ensino cuja produção de texto esteja ancorada na teoria dos gêneros discursivos ou discursivos. Por conseguinte, o *Manual* é organizado da seguinte forma: “Sumário”, “Introdução”, “Pressupostos teóricos e metodológicos”, “Avaliação”, “Estrutura e metodologia da obra”, “Cronograma” e “Plano de curso”. Destacaremos a seguir, outras peculiaridades da obra escolhida, como os dados referentes aos gêneros que constituem os volumes do 8º e 9º ano.

3.1.1 Descrição dos gêneros encontrados¹¹

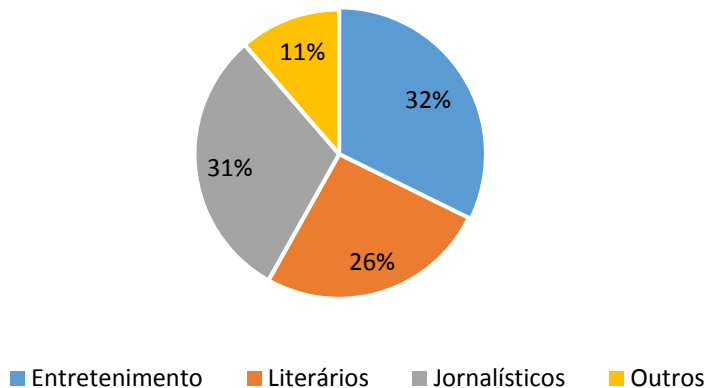
Tabela 3.3 – Gêneros discursivos encontrados (8º ano)

Gênero	Quantidade
Narrativa	12
Texto Teatral	02
Anúncio Publicitário	35
Poema	23
Tirinha	42
Crônica	04
Anedota	02
Reportagem	06
Resenha Crítica	01
Cartum	07
Notícia	06
Horóscopo	01
Placa	03
Crônica Argumentativa	01
Folheto	01
Piada	02
Carta do leitor	01
Texto de divulgação científica	01
Entrevista	01
Roteiro	01
Esquema	01
Carta	01
Miniconto	01

Observando a quantidade de gêneros discursivos utilizados no volume, temos:

¹¹ A nomenclatura das tipologias e textos acima descritos, como sendo gêneros discursivos corroboram com a descrição trazida pelo LD.

Gráfico 1 – Gêneros discursivos encontrados (8º ano)

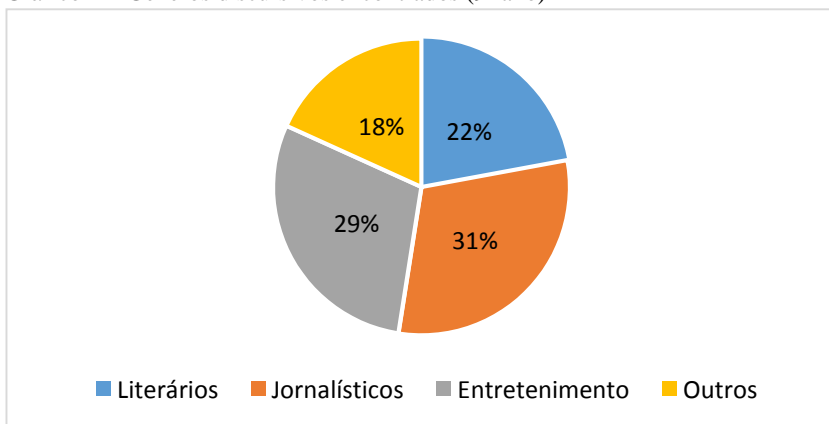
Tabela 3.4 – Gêneros discursivos encontrados (9º ano)¹²

Gênero	Quantidade
Poema	20
Anúncio Publicitário	07
Tirinha	41
Convite	01
Crônica	07
Anekdota	02
Reportagem	15
Depoimento	01
Cartum	10
Notícia	04
Anúncio publicitário	25
Texto Dissertativo	02
Debate	01
Fotografia	27
Bilhete	01
Conto	04
Editorial	01
Artigo de Opinião	01
Narrativa	05
Entrevista	01
Texto de divulgação científica	03

Observando a quantidade de gêneros discursivos utilizados no volume, no total temos:

¹² A nomenclatura das tipologias e textos acima descritos, como sendo gêneros discursivos corroboram com a descrição trazida pelo LD.

Gráfico 2 – Gêneros discursivos encontrados (9º ano)



Ao fazer essa triagem, foi possível perceber a demanda considerável de gêneros da esfera jornalística em comparação à parcela de gêneros da esfera literária. Foi possível perceber também que os autores escolhidos às vezes se repetem no mesmo volume. Ainda, é de suma importância destacar que a escolha pelos volumes (8º e 9º ano) está relacionada ao fato de o LD ser direcionado aos alunos da fase final do Ensino Fundamental, turmas em que atuo, e que acredito que estamos formando leitores críticos para o exercício da cidadania.

143.2 Critérios para a escolha do gênero literário¹³

Na triagem feita nos LD, verifiquei que as poesias¹⁴ utilizadas nos dois volumes foram:

Tabela 3.5 – Poema x Autor (a) (8º ano)

Poema	Autor (a)
Dois Velhinhos	Dalton Trevisan
Retrato de Família	Carlos Drummond de Andrade
Texto Futuro	Affonso Romano Sant'Anna
Rápido e rasteiro	Chacal
Tem tudo a ver	Elias José
Minha palhoça	J. Cascata
Canção	Cecília Meireles
Passoio Bacana	Tatiana Belinky
O açúcar	Ferreira Gullar

¹³ Entende-se gênero da esfera literária.

¹⁴ Estão inclusos os textos classificados como literários pela comissão avaliadora do PNLD 2017 como: canção e poema visual.

Emília	Pato Fu
Perguntas	Carlos Queiroz Telles
Meu povo, meu abismo	Ferreira Gullar
Saturação	Elias José
Cavalo de Fogo	Mário Quintana
Ternura	Vinícius de Moraes
O poeta	Vinícius de Moraes
A viagem	Mário Quintana
Charada	Sergio Capparelli
Piadas pra você morrer de rir	Donaldoo Buchweitz
Ao Shopping Center	José Paulo Paes
Realidade	Ulisses Tavares
Pontuação	Elias José
Canção para um homem e rio	Marina Colassanti

Tabela 3.6 – Poema e Autor (a) (9º ano)

Poema	Autor (a)
Chega de saudade	Vinícius de Moraes
Saudades	Elias José
Beija Flor	Roseana Murray
Natural retorno	Ulisses Tavares
Bem-querer benquerendo	Felipe Stucchi de Souza
Se o poeta falar num gato	Mario Quintana
Poema acumulativo	Affonso Romano de Sant' Anna
Fico cheio de tremeliques	Sergio Capparelli
Ainda que mal	Carlos Drummond de Andrade
Soneto de Fidelidade	Vinícius de Moraes
Uau!	Ulisses Tavares
O mundo é grande	Carlos Drummond de Andrade
Amor é fogo que arde sem se ver	Vera Aguilar
Fábula	Castro Alves
Anfiguri	Vinícius de Moraes
Seu metaléxico	José Paulo Paes
Receita de acordar palavras	Roseana Murray
Papo de índio	Chacal
Pra fazer o sol nascer	Gilberto Gil
Pronominais	Oswald de Andrade

Os autores que mais aparecem no LD do 8º e 9º anos foram:

Tabela 3.7 – Autores de poesias mais presentes nos LD analisados

Autores	Número de poesias utilizados nos LD
Vinícius de Moraes	05
Elias José	04
Ulisses Tavares	04
Carlos Drummond de Andrade	03
Ferreira Gullar	02
Roseana Murray	02

Para a análise, escolhi algumas amostras de poesias, pois levei em consideração a quantidade de vezes em que este gênero foi usado por unidade e também porque a análise de todo o quantitativo seria inviável neste momento. Além da quantidade de textos destes autores utilizados

nos LD aprovados pelo PNLD 2017, o que também influenciou o processo de escolha das poesias a serem analisados, foram analisados aspectos da produção de cada um dos autores, seus distintos perfis. Vale ressaltar também, que dos seis autores citados, três circulam no âmbito escolar quase que exclusivamente, são eles, Elias José, Ulisses Tavares e Roseana Murray.

3.3. ANÁLISE DO USO DOS POESIAS

Seguindo os critérios especificados na seção anterior, foram selecionados 05 poesias das coleções didáticas do 8º e 9º ano¹⁵. Nesta seção, os LD serão identificados pelos números 8 e 9, assim descritos:

Para 8, *Tem tudo a ver*, de Elias José

Realidade, de Ulisses Tavares

Ternura, de Vinícius de Moraes

Para 9, *Natural retorno*, de Ulisses Tavares

Soneto de Fidelidade de Vinícius de Moraes

A fim de garantir uma melhor compreensão desta análise, reproduzi as poesias em cores utilizadas em cada LD. Também reescrevi as atividades que foram propostas para cada um destes poesias, tanto as poesias quanto as transcrições constam nos anexos (1 a 12) no final dessa pesquisa.

3.3.1 Unidade 1, 2 e 3 do LD 8º ano

3.3.1.1 Poema 1: *Tem tudo a ver*

Cada Unidade é composta por três capítulos, totalizando 12 capítulos por volume. No final de cada unidade, é proposto um projeto de finalização, de fechamento, a partir do tema gerador da unidade e da proposição de escrita de um dos gêneros discursivos estudados. No início da Unidade, um pequeno texto abre a passagem para as sugestões seguintes de leitura. O poema “Tem tudo a ver”, analisada nesta seção, encontra-se no capítulo 2 e é o 27º gênero da Unidade 1. A Unidade é introduzida por meio do gênero poema e texto teatral, a temática a ser desenvolvida é o teatro, tanto o teatro de humor quanto a crítica.

¹⁵ A coleção didática do PNLD 2017 foi criada na perspectiva do Ensino Fundamental de 9 anos.

A exploração do texto é feita na seção denominada “A língua em foco”, na subseção “de olho na escrita”, que visa o reconhecimento do emprego da letra S, utilizando-se de exercícios de decodificação e aplicação das regras gramaticais tradicionais, bem como a utilização do texto para a compreensão dessa regra. O poema de Elias José é utilizado de duas maneiras: primeiramente para servir de apoio para a compreensão das regras gramaticais e, mais adiante, uma única questão conduz a reflexão do contexto poético. Em relação aos recursos gráficos da página em que o poema está disposto, não há na imagem nenhuma interferência na parte escrita do poema, estando a ilustração lado a lado com o poema. Pelo fato do autor Elias José escrever poesias para o público infanto-juvenil, percebe-se uma linguagem mais simples, a qual se espera que o aluno desse ciclo já domine com facilidade.

Reprodução da página do livro didático (8º ano, p.52)

de OLHO na escrita **EMPREGO DA LETRA S (I)**
 Leia este poema, de Elias José.

Tem tudo a ver

A poesia
 tem tudo a ver
 com tua dor e alegrias,
 com as cores, as formas, os cheiros,
 os amores e a música
 do mundo.

A poesia
 tem tudo a ver
 com o sorriso da criança,
 o diálogo dos namorados,
 as lágrimas diante da morte,
 os olhos pedindo pão.

A poesia
 tem tudo a ver
 com a plumagem, o voo e o canto,
 a veloz acrobacia dos peixes,
 as cores todas do arco-íris,
 o ritmo dos rios e cachoeiras,
 o brilho da lua, do sol e das estrelas,
 a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia
 — é só abrir os olhos e ver —
 tem tudo a ver
 com tudo.

52

Os recursos utilizados para ilustração do poema não condizem com a temática desenvolvida na unidade, mas estão relacionados à poesia. À direita da página, encontra-se uma imagem de uma criança usando uma máscara que dá ideia de sentimentos contrários, tristeza e alegria e as outras partes do seu colo e cabelos, são compostos por elementos da natureza citados no texto, como cachoeiras, arco-íris, pássaros. Os

exercícios de leitura são propostos a partir da leitura individual de cada aluno.

Para analisar se as questões se aproximam de uma perspectiva humanizadora, escolheremos aquela cuja proposição requer uma resposta subjetiva, pois entendemos que esse tipo de questão é mais aberta à reflexão do sujeito.

Nas questões de localização, encontramos tanto nas abertas quanto nas objetivas, a busca pela decodificação dos sons que a letra S pode ocasionar, como no exercício 3. Vejamos: “3. Em algumas palavras, a letra s possui som /z/ (“Zé”)”. Identifique essas palavras no texto” (CEREJA; COCHAR, 2015) . Notamos nesta e em grande parte das outras questões a utilização do poema para fins puramente gramaticais, pragmáticos.

Em relação à compreensão, apenas uma questão é proposta, a de número “5” que diz: “O texto fala do próprio poema. Considerando esse contexto, explique o sentido que a expressão **tudo a ver** tem no título e no decorrer do texto”. A questão incita o leitor a pensar na importância do poema como expressão da subjetividade e o relaciona a descrições da vida cotidiana do indivíduo, configurando-se de forma bem discreta inicialmente, num espaço para se pensar a Literatura como transfiguração da vida, no momento em que possibilita ao leitor relacionar o poema a sua própria vida. No entanto, verificamos que, das cinco questões propostas, apenas em uma é possível uma leve aproximação com a função humanizadora da Literatura. Nas demais, há um distanciamento, ou seja, não possibilitam ao sujeito leitor a formação de sua personalidade, não retratam os valores da sociedade, não permitem a transgressão ou o questionamento, enfim, utilizam a Literatura como pretexto para o estudo gramatical.

Reprodução da página do livro didático (8º ano, p.53)

1. Identifique no poema palavras que apresentam o som /s/ ("sé").
 alegrias, as, cores, formas, cheiros, dos, momentos, lágrimas, olhos, todos, abraços, risos, cachinhos, cabelos, faves, frutos, sol, os, sabores, criança, acrobacia, encosta.

2. Em qual(is) dessas palavras o som /s/ ("sé") é representado, na escrita, pela letra:
 a) x? *expedido*
 b) ç/? *acrobacia, criança*
 c) s? *alegrias, as, cores, formas, cheiros, dos, momentos, lágrimas, olhos, todos, abraços, risos, cachinhos, cabelos, faves, frutos, sol, os, sabores*

3. Em algumas palavras, a letra s possui som /z/ ("zé"). Identifique essas palavras no texto.
passa, expedido, sorriso

4. Leia as palavras:
chissaborea abunissagem pisciano velocidade

a) Identifique no texto palavras da mesma família que as palavras acima.
Acrobacia, criança, sorriso, sol, olhos, todos.

b) Nas palavras acima, quais são as letras que representam o som /s/ ("sé")?
Resposta livre. 30 a, 33, 35, 37

O poema fala da própria poeta. Considerando esse contexto, explique o sentido que a expressão **tudo a ver** tem no título e no decorrer do texto.
Não há assunto preferencial para o poema, que pode abordar qualquer tema. Porém, todo aspecto da realidade tem afinidade com o gênero, do modo a ser tratado pelo poeta.

Ao responder às questões anteriores, você notou que, no sistema ortográfico da língua portuguesa, o som /s/ ("sé") pode ser representado, na escrita, por diferentes letras, entre outras **x, ç, c, s, sc, ss, z**, e o som /z/ ("zé") pode ser representado, na escrita, pelas letras **z, c, s, sc, ss, z**, entre outras.

Assim, conforme você observou, emprega-se a letra **s**:

- quando a palavra é formada com os sufixos **-oso, -osa**, que indicam qualidade em abundância.
intensidade:
atenciosa cheirinho charmosa furiosa
- nas formas verbais dos verbos **pôr e querer** e seus derivados:
puer quisier supusermos quisermos

Também se emprega a letra **s**:

- nos sufixos **-ês, -esa**, que indicam origem, procedência:
tailandês tailandesa japonês japonesa
- no sufixo **-ense**, que indica origem, naturalidade:
empacense espírito-santense

53

3.3.1.2 Poema 2: Ternura

A organização da Unidade 2 é feita em três capítulos compostos por 40 gêneros discursivos trabalhados. A temática desenvolvida é a Adolescência e suas particularidades, tendo como projeto final a produção de um livro de registros do cotidiano por parte dos alunos.

O capítulo inicia-se com um poema que prepara o aluno para o que irá encontrar adiante, o universo do adolescente. A leitura do poema expressa um imbróglgio da vida de todo adolescente, as espinhas e sua linguagem metafórica, permite o caminhar entre o tormento e a alegria de se sentir adolecer.

Mais adiante, na página 123, o poema de Vinícius de Moraes intitulado “Ternura” é introduzido a partir de uma imagem ilustrativa que retrata um casal fitando-se de forma afetuosa. Nesta página, o poema encontra-se do lado esquerdo e a imagem do lado direito, evitando problemas de legibilidade, como no poema analisado anteriormente. Percebemos, a partir da leitura do poema, o uso de uma linguagem um pouco mais formal, o que denota no plano vocabular, que os autores consideram a linguagem um pouco menos acessível para os alunos do 8º

ano, tendo em vista a utilização de um glossário, à direita da página, que serve de auxílio aos leitores menos proficientes.

Não houve uma preocupação dos autores do LD em apresentar características de quem escreveu “Ternura”. Vinícius de Moraes apenas é citado como referência no final do poema, sem menção ou qualquer observação a respeito da sua produção literária.

A ilustração que acompanha o poema retrata um casal em movimento, como se estivesse caminhando, num passeio de enamorados. Os olhares que se entrecruzam, revelam a expressão do amor correspondido, o que a distanciada temática desenvolvida no poema, que traz um misto de saudade, solidão e melancolia características do término de um relacionamento amoroso.

Reprodução da página do livro didático (8º ano, p.123)

• Procure encerrar a crônica com um final surpreendente, isto é, poético, reflexivo ou humorístico, ou com um final que seja uma síntese das ideias expostas.

• Utilize uma linguagem direta, de acordo com a norma-padrão, mas com certa informalidade, buscando proximidade com o leitor.

Revisão e reescrita

Antes de passar sua crônica argumentativa a limpo, releia-a, observando:

- se a maneira como você redigiu e estruturou o texto está de acordo com o gênero;
- se a linguagem empregada está adequada ao gênero, ao contexto e ao perfil dos leitores;
- se o texto apresenta uma visão pessoal sobre o assunto;
- se há uma ideia principal, desenvolvida por meio de argumentos consistentes, e se há uma conclusão;
- se o texto está bem-organizado em parágrafos;
- se o texto sensibiliza o leitor e/ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto.

A língua em foco

FIGURAS DE LINGUAGEM

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia este poema, de Vinícius de Moraes:

Ternura

Eu te peço perdão por te amar de repente
 Embora meu amor seja uma velha canção nos teus ouvidos
 Das horas que passei à sombra dos teus gestos
 Bebendo em tua boca o perfume dos sorrisos
 Das noites que vivi acalentado
 Pela graça indizível dos teus passos eternamente fugindo
 Trago a doçura dos que aceitam melancolicamente.
 E posso te dizer que o grande afeto que te deixo
 Não traz o exaspero das lágrimas nem a fascinação das promessas
 Nem as misteriosas palavras dos véus da alma...
 É um sossego, uma unção, um transbordamento de carícias
 E só te pede que te repouses quieta, muito quieta
 E deixes que as mãos cálidas da noite encontrem sem fatalidade o olhar extático da aurora.

(Nove antologia poética. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 20.)

exaspero: intensidade, torça.
extático: encantado, maravilhado, em êxtase.
unção: ato de aplicar em algum óleo consagrado.

1. Observe a linguagem do poema.

a) Que tipo de linguagem é utilizada: objetiva e científica ou figurada e conotativa? *Figuras e conotativa*

b) Em que gêneros textuais, além do poema, esse tipo de linguagem pode ser empregado?
Em textos literários, anúncios publicitários, letras de música, etc.

123

Os estudos de exploração do texto têm duas páginas, concentrando-se em uma única seção “a língua em foco”, que traz exercícios de compreensão e interpretação do texto. Em relação às questões sugeridas, elas são estruturadas de forma aberta, subjetiva, sendo quatro no total. A primeira questão aberta, diz respeito ao tipo de linguagem a ser utilizada (se aproxima de uma linguagem mais literária ou não) e questiona se há outros possíveis gêneros em que este tipo de linguagem é empregada.

Nas questões 2 e 3, o aluno deve agenciar por meio de comparações entre elementos do texto, conceitos que envolvam figuras de linguagem. E na questão 4 há uma preocupação em definir linguagem poética a fim de sugerir uma produção poética por parte dos alunos e a tradução do escrito para uma linguagem denotativa, a fim de que o aluno perceba essa diferenciação. Todavia, notamos a inexistência dentro desta proposta, de uma reflexão que vá além dos elementos formais do poema, deixando a desejar no que diz respeito a uma compreensão e análise do poema mais instigante, propiciando ao sujeito leitor uma experiência mais questionadora da sua condição humana. No entanto, em termos de construção do imaginário poético, a atividade tenta, na última questão, aproximar-se de uma das características humanizadoras da Literatura quando sugere a escrita de um poema, destacando a Literatura como um objeto em construção.

Reprodução da página do livro didático (8º ano, p.124)

2. Para construírem seus textos, os poetas geralmente utilizam **imagens**, isto é, não falam diretamente das coisas e dos sentimentos, mas sugerem-nos por meio de **associações e comparações**.

a) No conceito de amor expresso em "Embora meu amor seja uma velha canção nos teus ouvidos", há uma comparação implícita. Que elementos são comparados? O amor é comparado a uma velha canção nos ouvidos da amada.

b) Explique o sentido da imagem resultante da comparação implícita feita pelo eu lírico. Professor: Abre a discussão com a classe. Sugestão: Ao falar de amor, do eu lírico se "temem" pois trata a amada, o sentimento deve pela amada em artigo e conhecido por ela, as palavras dele soam para a amada como algo conhecido, próximo, confortável.

3. Identifique no poema outras imagens resultantes de comparações ou associações. Sugira aos alunos gestos, beijos em sua boca e perfume dos sorrisos; palavras dos veus da alma; uma união, um transcendimento de carícias; as mãos delicadas de mãos; o olhar ardente de amor.

4. A linguagem poética consegue dizer com suas imagens aquilo que às vezes é indizível na linguagem comum. Faça uma experiência: escreva, em prosa ou em verso, utilizando uma linguagem figurada, o que é o amor para você. Depois, empregando uma linguagem denotativa, tente traduzir o que escreveu. Compare os resultados e veja se o sentido se manteve. Professor: Sugiramos pedir a alguns alunos que leiam os seus textos. Em seguida, discuta com eles as nuances de sentido. Geralmente não é possível transpor para a linguagem denotativa a riqueza de expressão que a linguagem figurada tem.

CONCEITUANDO

Quando alguém diz "A velha canção tocou no rádio", está empregando a palavra **canção** no sentido que lhe é próprio, habitual, ou seja, com o significado de música. Entretanto, quando diz "meu amor seja uma velha canção nos teus ouvidos", o sentido da palavra **canção** se altera. Esse enunciado não tem a finalidade de informar, mas de construir outro sentido, criar uma imagem, expressar um estado emocional, afetivo.

A expressão empregada com o sentido que não lhe é próprio constitui uma figura de linguagem.

Figura de linguagem é uma forma de expressão que consiste no uso de palavras em sentido figurado, isto é, em um sentido diferente daquele em que elas são empregadas normalmente.

Muitas figuras de linguagem são empregadas tanto na língua escrita quanto na língua falada. Neste capítulo, veremos algumas delas.

Comparação e metáfora

Observe e compare estes enunciados:

O amor é um sentimento puro.

O amor é como uma velha canção nos teus ouvidos.

O primeiro enunciado apresenta linguagem denotativa. Já o segundo apresenta linguagem figurada, uma vez que o **amor** é relacionado a outro elemento, **velha canção**, por meio de uma comparação. Agora compare estas outras construções:

O amor é como uma velha canção nos teus ouvidos.

O amor é uma velha canção nos teus ouvidos.

124

3.3.1.3 Poema 3: Realidade

Esse poema encontra-se na Unidade 3 do LD, faz parte do capítulo 1 e é o vigésimo gênero discursivo a ser lido. A unidade tem como tema o Consumo que é introduzido novamente por um poema, intitulado "Como um cruzar de espadas" de Marina Colassanti. Também presentes nas primeiras páginas estão as sugestões de filmes, livros e pesquisa sobre o tema, bem como a chamada para o projeto final que visa à produção de uma mostra de consumo, envolvendo entrevistas e divulgação de pesquisas realizadas sobre o tema.

Nessa seção, o poema “Realidade”, de Ulisses Tavares, é apresentado com uma ilustração exótica. A imagem utiliza a figura de um homem, com traços de palhaço, tocando um tambor que simula um coração e nele estão grafados os vocábulos “Sim”, Não e N.d.a”. Em se tratando do aspecto gráfico, há economia de elementos, mas a imagem situada à direita da página é maior que o poema em termos de espaço na folha, o que não impede a legibilidade do texto.

As atividades relativas ao poema e a ilustração estão presentes na página seguinte, na seção denominada “A língua em foco”, que tem como objetivo construir o conceito de Aposto e Vocativo. Na seção, há a proposição de cinco questões abertas e, adiante, a transcrição gramatical dos conceitos. A primeira questão é de compreensão textual e não avança muito na interpretação, ou seja, o aluno não precisa de grandes reflexões para responder se há certeza ou dúvida no título e no contexto proposto pelo poema. Na questão 2, novamente há a ênfase dada ao tipo de linguagem empregada (figurada) no poema e o questionamento sobre a condição emocional do eu lírico. As questões seguintes pressupõem a retomada do conceito de aposto e vocativo através das palavras tudo e nada, propondo a escrita na ordem direta para fins de pontuação.

Reprodução da página do livro didático (8º ano, p.173)

Revisão e reescrita

Antes de finalizar sua carta de leitor, releia-a, observando:

- se ela apresenta local e data, vocativo, assunto, despedida e assinatura;
- se o assunto consiste em uma opinião ou comentário sobre o que foi publicado na matéria do jornal ou revista;
- se os argumentos apresentados são convincentes e explicam e fundamentam a opinião ou o comentário;
- se a linguagem empregada é clara, objetiva e persuasiva, de acordo com a norma-padrão e adequada ao público do jornal ou revista.

Modifique(m) o que for necessário e envie(m) a carta ao destinatário da maneira mais conveniente disponibilizada pelo veículo escolhido (e-mail, correio, redes sociais, etc.).

A língua em foco

O APOSTO E O VOCATIVO


CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia este poema.

Realidade

Existe, sim, menina.
Tudo, disco voador,
Ojivas sentido, utopia,
Pedra filosofal,
Feng Shui, astrologia,
Cromoterapia, bobagens
Que surgem do nada.
Mas existirá
Coração em cada corpo?
Sim, não, n.d.a.?

(Ulisses Taveres. Diário de uma paixão. São Paulo: Geração Editorial, 2003. © Ulisses Taveres)



173

Reprodução da página do livro didático (8º ano, p.174)

3. No início do poema, o eu lírico afirma que existe tudo. Essa afirmação, no contexto, expressa certeza ou dúvida? Justifique sua resposta com palavras do texto. *Expressa certeza, que é confirmada pela palavra sim.*

4. No final do poema, o eu lírico pergunta: "existirá coração em cada corpo?".

a) A palavra **coração** foi empregada com qual sentido? *Foi empregada com o sentido de sentimento, pois, no sentido de órgão muscular, não há dúvida de que todo corpo tem um coração.*

b) Conclusa: Qual é a condição emocional do eu lírico? *O eu lírico não se sente correspondido, provavelmente pela "menina" a quem se dirige.*

5. No último verso, o eu lírico enumera três opções: **sim, não e n.d.a.** O que significa a expressão **n.d.a.**? Em que contexto ela costuma ser empregada? *Significa "nenhuma das alternativas" ou "resposta, alternativa" e é utilizada em testes de múltipla escolha.*

6. O eu lírico dirige-se a um interlocutor. Que palavra evidencia esse interlocutor? *A palavra menina.*

7. Palavras como **tudo e nada** são pronomes de sentido genérico. Por isso, no poema, para explicar ou especificar a que elementos se refere com a palavra **tudo**, o eu lírico emprega várias palavras.

a) Quais são essas palavras? *disco voador, oitavo sentido, utopia, pedra filosofal, feng shui, astrologia, cromoterapia, bobagens.*

b) Em "Existe, sim, menina, tudo", há uma inversão. Caso o poeta preferisse a ordem direta, como faria para pontuar a frase? *Sugestão: Tudo – disco voador, oitavo sentido, utopia, pedra filosofal, feng shui, astrologia, cromoterapia, bobagens que surgem do nada – existe, sim, menina.*

c) Qual das duas formas fica melhor? Por quê? *Resposta pessoal. Capote-se que o enunciado percebe que a forma original é melhor, pois a ordem direta distancia demais o sujeito do verbo.*

CONCEITUANDO

Aposto

Para esclarecer o sentido da palavra **tudo** empregada no 2º verso, o eu lírico enumera um conjunto de elementos: **disco voador, oitavo sentido, utopia, pedra filosofal, feng shui, astrologia, cromoterapia, bobagens.** Quando um termo explica outro, como ocorre com essas palavras, que especificam o sentido de **tudo**, temos um **aposto**.

Aposto é o termo da oração que se junta a um substantivo, a um pronome ou a uma oração para explicá-los, resumí-los ou identificá-los.

Entre o aposto e o termo a que ele se refere há quase sempre uma pausa, marcada na escrita pela vírgula ou, em casos especiais, por dois-pontos, travessão ou parênteses. Veja outros exemplos:

Monteiro Lobato, o criador do Sítio do Picapau Amarelo, nasceu em Taubaté.
Quando cheguei, eles ainda não tinham feito nada: **nem a pesquisa nem a discussão do tema.**

Pode, às vezes, não haver pausa. Isso ocorre quando o aposto especifica ou individualiza o termo a que se refere. Observe:

A escola fica na avenida **Portugal**, perto da praça **Pedro de Toledo**.

Morfossintaxe do aposto

O aposto pode ser representado por substantivo, pronome ou oração.

pron.
A calça, a camisa, o paletó, **tudo** estava caprichosamente arrumado sobre a cama.

174

Questões deste tipo aparecem bastante nos LD por possibilitarem um trabalho gramatical a partir do texto lido. Utilizando-se de uma metodologia transmissiva e conteudista, o livro é organizado nestas seções de forma a privilegiar que o aluno tenha acesso a diferentes gêneros discursivos, neste caso o poema, mas foge à condição limítrofe do texto literário, haja vista seu abafamento, condensação, minando sua capacidade de construção dos sentimentos, de incorporação, de enriquecimento perceptivo da nossa visão de mundo. Observando proposições como esta, verificamos que os poemas estão concentrados em demasia no trabalho com a análise linguística e pouco no trabalho com a leitura, por isso a reflexão sobre essas atividades é importante, pois se

não forem melhor situadas pelo professor, revelam um processo mais descolado da preocupação cultural e menos humanizador.

3.4 Unidade 1 LD 9º ano

3.4.1 Poema 4: Natural retorno, de Ulisses Tavares

Assim como no LD do 8º ano, na obra direcionada ao 9º ano, cada Unidade é composta por três capítulos, totalizando 12 capítulos por volume. No final de cada unidade, é proposto um projeto de finalização, de fechamento a partir do tema gerador da unidade e da proposição de escrita de um dos gêneros discursivos estudados. Na Unidade 1, em que o poema analisado se encontra, o gênero que dá início às sugestões de leitura é a fotografia. O poema “Natural retorno” encontra-se no capítulo 2 e é o décimo terceiro gênero da Unidade.

A exploração do texto é feita na seção denominada “A língua em foco”, onde há a construção do conceito do pronome relativo e exercícios que utilizam as regras gramaticais tradicionais, bem como a utilização do texto para a compreensão dessa regra. O poema de Ulisses Tavares é utilizado com duas finalidades: para interpretação do próprio poema e para servir de base para a compreensão da utilização do pronome relativo nos versos. Em relação à parte gráfica da página em que o poema está disposto, não há nas ilustrações e na parte escrita problemas de posicionamento ou interferências, estando as ilustrações lado a lado com o poema. Os autores consideram os vocábulos do poema adequados a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, pois não há vocabulário que o acompanhe.

Reprodução da página do livro didático (9º ano, p.36)

Os pronomes relativos, excetuando-se **cujo**, **cujos**, **cujas**, podem ser facilmente substituídos pelo relativo **o qual** e suas variantes (**a qual**, **os quais**, **as quais**). Observe:

Você conhece a menina de **quem** lhe falei?
Você conhece a menina de **qual** lhe falei?


Lembre-se
Nos anos anteriores, você estudou cinco tipos de pronomes: **possessivos**, **possessivos demonstrativos**, **indefinidos** e **interrogativos**. O pronome **relativo** completa o quadro dos seis tipos de pronome existentes na língua.

EXERCÍCIOS

- Uma as orações a seguir por meio do pronome relativo **que**, conforme o exemplo:
Li os livros de contos. Os livros de contos estavam guardados.
Li os livros de contos que estavam guardados.
a) O professor vai de mudança para outro país. Os alunos amam esse professor.
b) Comprei um CD. O CD é ótimo.
c) Vi umas fotos antigas. As fotos antigas foram batidas na minha infância.
d) Esta é a calça nova? Você comprou uma calça nova?
- Uma as orações empregando pronomes relativos que deem sentido coerente aos períodos:
a) O problema a tenho me referido é outro. c) É ele faz os melhores trabalhos.
b) Eu emprestarei meus CDs a eu confiar. d) A escola estudei continua bonita.
Leia o poema a seguir, de Ulisses Tavares, e responda as questões 3 e 4.

Natural retorno
O passarinho que a poluição
Espantou sou eu que vou
Para seus braços.
A água que a indústria sujou
Sou eu que desemboca límpido
Em sua barragem.
O mato que a cidade cortou
Sou eu que cresce viçoso
Em suas frentes.
O bicho que a civilização matou
Sou eu que corre célere
Para o seu corpo.
Nem tudo está perdido.

(Diário de uma paisagem, São Paulo: Gerção Editorial, 2003.)



- identifique no poema os pronomes relativos e os seus antecedentes.

36

Os recursos utilizados para ilustração do poema condizem com a temática desenvolvida no poema. Situadas à direita da página, a imagem de um pássaro dá a ideia de voo e a imagem de uma onça, cujo olhar remete a tristeza, corrobora com a extinção ali comentada nos versos. Os exercícios de leitura são propostos a partir da leitura individual de cada aluno.

No que se refere à compreensão e interpretação do texto, apresentam-se questões tanto subjetivas entendidas como “questões abertas” que na visão de MANZATO; SANTOS (2012) são aquelas que “não restringem a resposta do entrevistado”, ou seja, aquelas que oferecem diferentes possibilidades de interpretação, quanto questões fechadas, “aquelas que fornecem certo número de opções codificadas (incluindo outras)” (MANZATO ; SANTOS, 2012, p. 13).

Reprodução da página do livro didático (9º ano, p.37)

4. O poema estabelece uma relação entre as ações do ser humano e a natureza.

a) De que tipo é essa relação?

b) De acordo com o ponto de vista expresso no poema, a natureza, apesar de sofrer com as ações humanas, **teme** a morrer? Por quê? Justifique sua resposta por meio do título do poema.

5. O pronome relativo deve ser antecedido de preposição quando o verbo da 2ª oração a exige. Veja:

preposição

A permissão é necessária. Preciso da permissão.

preposição

A permissão de que preciso é necessária.

1ª oração 2ª oração 1ª oração

Para as orações a seguir por meio do pronome relativo **que, quem, o qual, a qual** ou **onde**, como no exemplo:

Os poemas de Pablo Neruda são lindos. Gosto de poemas de Pablo Neruda.

Os poemas de Pablo Neruda de que gosto são lindos.

a) Habito um bairro. O bairro é antigo.

b) Quero sair com meus amigos. Gosto muito dos meus amigos.

c) As regras são rígidas. As pessoas obedecem a essas regras.


d) Assistimos à peça. A peça é maravilhosa.

Como analisar sintaticamente o pronome relativo

Leia este pensamento, de John Lennon:

Amo a liberdade,
por isso, deixo as coisas que amo
livres.
Se elas voltarem, é porque as conquistei.
Se não voltarem, é porque nunca as possuí.

(Que seja eterno enquanto dure. Seleção Legrand, Belo Horizonte: Solar, 2005, p. 24.)



Na frase "deixo as coisas que amo livres", há duas orações: a 1ª liga-se à 2ª por meio do pronome relativo **que**, referente ao termo **as coisas**, expresso antes:

antecedente pron. relativo

deixo as coisas, **que** amo livres,

1ª oração 2ª oração

Para identificar a função sintática que o pronome relativo exerce na oração, nós o substituímos pelo antecedente e o classificamos. Veja:

OD VTD

deixo as coisas, as coisas amo.

1ª oração 2ª oração

37

Para analisar se as questões propiciam a partir da leitura uma perspectiva humanizadora, escolheremos analisar as questões abertas, aquelas que propiciam a imaginação. As questões relativas ao poema “Natural Retorno” 3, 4 e 5, estão dispostas em duas páginas do LD. A questão 3, puramente de identificação, pede que o aluno localize no poema os pronomes relativos, mais uma vez utilizando o texto literário

como pretexto para fins puramente gramaticais. Assim também é feito na questão 5. Já a questão 4 que tem duas proposições a e b, vai por outro viés, utilizando a leitura do texto para interpretação do tema ali discutido. Vejamos:

“4. O poema estabelece uma relação entre as ações do ser humano e a natureza. A) De que tipo é essa relação? B) De acordo com o ponto de vista expresso no poema, a natureza, apesar de sofrer com as ações humanas, tende a morrer? Por quê? Justifique sua resposta por meio do título do poema”. (CEREJA, COCHAR, 2015, p. 37)

Ao analisarmos esta questão, percebemos um avanço em comparação às demais, pois há a preocupação com os sentidos expressos através da relação autor/leitor/texto e a possibilidade de levar o aluno a interagir com o texto através do seu conhecimento de mundo e também linguístico. No momento em que ele volta ao poema para relacionar o título ao que ocorre com a natureza, percebendo na sequência de versos a influência que o homem tem sobre o planeta, o aluno pode se colocar no lugar deste indivíduo, tornando-o mais aberto e compreensivo para sociedade, para o semelhante, humanizando-se através da função social que a Literatura exerce através do poema, ou seja, a questão colabora para a humanização do sujeito.

3.4.1.2 Poema 5: Soneto de Fidelidade, de Vinícius de Moraes

Eternizado em muitos corações, o poema “Soneto de Fidelidade” marcou gerações e continua ainda a impactar, através de uma linguagem poética que tem como pano de fundo a utilização de metáforas e sons. Disposto na unidade 2, cuja temática envolve “O Amor”, o poema encontra-se na seção “cruzando linguagens” no capítulo 2 e antecede a produção textual do gênero conto.

Reprodução da página do livro didático (9º ano, p.92)

Cruzando linguagens

Você vai ler a seguir um dos mais conhecidos poemas de Vinícius de Moraes.

Soneto de fidelidade


De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

(Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974, p. 226.)



O beijo (1907-8), de Klimt.

atento: cuidadoso, aplicado.
passar: misturar, desolado, sofrimento.
vão: banal, insignificante.
zelo: dedicação, preocupação com algo ou alguém.

- Com inversões na estrutura sintática das orações, a 1ª estrofe do poema situa o tema abordado: a fidelidade.
 - Troque ideias com os colegas e reescreva os dois primeiros versos do poema, colocando-os na ordem direta.
 - Interprete: O que pode ser "o maior encanto"?
 - Conclua: O eu lírico (o ser que fala no poema) pretende ser fiel à pessoa amada?
- De acordo com a 2ª estrofe, em que situações da vida ele pretende amar a outra pessoa?
- Projetando-se num tempo futuro, o eu lírico imagina a possibilidade de ser procurado pela morte ou pela solidão. Para ele:
 - O que significa a morte? Explique.
 - E a solidão? Explique.

92

Retratando uma cena de amor, a ilustração escolhida pelos autores é uma pintura do ano de 1907, do artista Klimt, e tem como tema o que ela própria expressa: O beijo. Do ponto de vista gráfico, há economia de elementos porque a pintura ocupa um espaço pequeno diante do poema, o que não impede a compreensão dos versos, nem a compreensão dos detalhes da obra de arte, no entanto a obra de Klimt como as demais que acompanham os poemas não são exploradas com os textos, são meramente ilustrações. O LD poderia explorar essa relação entre as diferentes linguagens.

Mais uma vez, os autores trazem um glossário, que serve de acompanhamento ao poema, o que denota a preocupação em facilitar o entendimento do vocabulário por parte do público alvo desse ciclo, o que revela o entendimento de que os adolescentes do 9º ano não possuem um repertório linguístico mais apurado. No que se refere às atividades propostas, o poema foi discutido em cinco questões. Iniciando-se com uma questão que visa trabalhar a ordem direta da frase, o poema avança no que diz respeito à interpretação. As questões 2, 3 e 4 fogem do uso utilitário do texto e trazem uma perspectiva enunciativa que preza a reflexão sobre o lido. Tomemos como exemplo a questão 2, em que os autores dizem: “2. De acordo com a 2ª estrofe, em que situações da vida ele pretende ser fiel à pessoa amada?” (CEREJA, COCHAR, 2015, p. 92). Questões como esta possibilitam a apreensão da leitura, a interação leitor/texto, mas ainda não avançam no que diz respeito ao uso situado do gênero discursivo. Diante do exposto e do percurso trilhado até então, não há como não refletir sobre o lugar da Literatura face aos demais gêneros discursivos que são trazidos pelas unidades dos LD analisados. Como a Literatura é representada em meio a outros gêneros? Há nesta relação a preocupação por um trabalho com a Literatura de forma significativa ou há um empobrecimento, um certo esvaziamento de sua função humanizadora? É o que veremos a seguir.

3.5 A Literatura na perspectiva dos gêneros discursivos no livro didático “Português Linguagens”

Ao realizar análises tanto no MP quanto no LD do aluno, percebemos que há um cuidado em oferecer variados gêneros discursivos com a intenção de os alunos evoluírem como leitores proficientes. No entanto, ao nos depararmos com as orientações para o professor, verificamos a presença bastante arraigada de exercícios de leitura baseados no tradicionalismo gramatical de ensino da Língua e na utilização da Literatura como pretexto para este fim, padrão de atividades que não contribuem para a humanização do sujeito leitor. Sabemos que, esperar que o LD em seu interm humanize o leitor, é de certa forma esperar demais de um recurso didático cuja criação não tem esta finalidade. No entanto, acreditamos que o LD é/pode ser um suporte ao professor e ajudar sim, desde que os textos literários, sejam bem conduzidos, podendo propiciar esta humanização.

A distribuição dos tópicos de trabalho com a língua, ocorreu em consonância com uma forma enraizada historicamente e que consiste em separar por série, os conteúdos relacionados, numa ordem crescente, da

seguinte forma: questões sobre língua, linguagem, interação, discurso e morfologia; morfologia e sintaxe; sintaxe e construção de sentido do texto. Temos consciência de que cada teoria traz consigo benefícios e obstáculos para a prática docente, porém, acreditamos que é a partir do processo de interação em sala de aula, que os professores tomam consciência e incorporam em sua prática a metodologia a ser utilizada. No entanto, no livro didático *Português Linguagens*, os **fenômenos gramaticais** não são tratados como algo inerente e constitutivo do texto, objeto de ensino defendido na própria estrutura e metodologia da obra, a qual propõe a reflexão no uso e interação, e na proposta pedagógica dos PCN (1997, p.23) “ a unidade básica de ensino só pode ser o texto”.

Em se tratando do manual destinado ao aluno, verificamos, a partir do levantamento, a presença nos dois volumes analisados um total de duzentos e cinquenta e oito gêneros discursivos. Esta heterogeneidade de gêneros discursivos presentes no livro didático, revela a concordância com o que se objetiva nos PCN: permitir que o aluno tenha contato com diferentes gêneros do seu uso, a fim de que se torne um educando mais autônomo, crítico e reflexivo, podendo se inserir de forma mais significativa na sociedade letrada. Por outro lado, essa heterogeneidade de gêneros, segundo Magnani (1988), acaba por deixar a desejar na qualidade das atividades propostas, pois há uma padronização dos gêneros visto que “[...] certamente, não permite uma leitura crítica e transformadora da realidade, tornando paradoxal a intenção de [...] despertar o prazer de ler e escrever” (1988, p. 19-20).

O aluno, neste contexto, não é o criador das questões, é apenas um leitor em busca da compreensão do texto, o livro didático acaba sendo o responsável pela estruturação das questões envolvendo os textos, que refletem, na maioria das vezes, uma equiparação dos gêneros, empobrecendo-os, limitando e abafando as suas peculiaridades. Sendo assim há uma diversidade mentirosa, pois, ao analisarmos a presença dos textos literários, percebemos a presença bastante inferiorizada face à outros gêneros do discurso encontradas no LD. Dos cento e noventa e três gêneros discursivos presentes no LD do 9º ano, apenas quarenta e dois pertencem à esfera literária, enquanto sessenta e quatro são da esfera jornalística, gêneros cuja funcionalidade ganha destaque no dia a dia, denotam uma determinação aparentemente pragmática e que também em certos momentos são utilizados como pretexto.

Mediante a análise feita nos textos literários abordados nos LD, procuramos salientar como esse caminho, de certa forma, parece embutir a literatura em meio aos gêneros discursivos considerados utilitários, tentando encontrar, a partir do trato com ela, uma função, uma finalidade,

negando a sua potencialidade. Basta atentarmos para a quantidade de gêneros literários presentes nos volumes em comparação aos demais e as questões encaminhadas após a leitura destes. Tomemos como exemplo o manual didático do 8º ano, dos noventa e cinco gêneros discursivos presentes, apenas vinte e quatro são da esfera literária e, destes vinte e quatro, onze foram utilizados para fins de decodificação de regras gramaticais (nas poesias especificamente). O mesmo ocorre no volume destinado ao 9º ano, pois nas treze poesias presentes no manual, as questões de interpretação e compreensão estão ligadas a aspectos gramaticais em onze deles, reverberando o discurso histórico, de que a literatura serve como veículo de um conteúdo, serve de modelo para um fim pragmático, neste caso, o gramatical.

No momento em que trouxemos as observações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Programa Nacional do Livro Didático, buscamos verificar a correlação entre as normativas das políticas públicas de educação e a maneira pela qual o livro didático trata a literatura. Conforme as considerações foram sendo feitas, nos defrontamos com a concepção de um leitor proficiente, apresentada pelas diretrizes e que não pode deixar de ser o foco do ensino de leitura. Porém, ao darmos continuidade às discussões e reflexões a partir das palavras de Candido (2000) e Todorov (2010) compreendemos que o ensino de leitura literária pode levar o sujeito para além da proficiência, um sujeito que construa elos entre textos e contextos, evocando sentidos, que exerça o pensamento, que experimente as possibilidades, que busque se perceber e perceber o outro, construindo sentidos entre si e o mundo.

Ora, ainda que os documentos parametrizadores façam menção à utilização do texto literário como uma porta de acesso a efetiva participação do sujeito na sociedade letrada, na prática, o que presenciamos é um distanciamento do proposto pela teoria, pois há um desmerecimento, um certo abafamento do texto literário equiparado aos demais gêneros discursivos encontrados no livro didático. Não nos cabe, neste momento, destacar quais gêneros ganham destaque ou não nos manuais didáticos, mas, sobretudo, chamar a atenção para a forma como o trabalho com diferentes gêneros em sala de aula pode, de certa forma, acabar por restringir o potencial transformador da literatura. A questão que se coloca é simples: em termos do uso da noção de gênero do discurso a que a educação literária fica atrelada, é positiva ou negativa esta relação?

Levando em consideração que os manuais didáticos ao serem divididos em unidades temáticas, as subdividem em capítulos que englobam a noção de gênero do discurso, fazendo com que a diversidade

de gêneros presentes, muitas vezes, tome um espaço significativo que poderia ser aproveitado pela literatura, constatamos que no livro didático, a presença de textos da esfera literária não é bastante significativa e as atividades de leitura propostas, tornam-se porta voz de um discurso formalista de língua e não interacionista, humanizador. No Ensino Fundamental essa utilização reduzida do texto literário, reverbera a constatação inicial de que muito pouco os textos literários são utilizados, seja por considerarem o texto literário um “luxo supérfluo” (COLOMER, 2007, p. 35), ou por conta dos professores acreditarem que somente no Ensino Médio o texto literário deva ser estimulado.

Esse modo de conceber o texto literário como um texto comum aos demais em circulação nos faz repensar se a literatura é então considerada, no âmbito dos gêneros do discurso apenas mais um gênero e, pior, um gênero somente do universo escolar. O aluno então, seria preparado para a leitura de gêneros discursivos mais presentes no seu cotidiano, textos estes cuja funcionalidade seja de ordem prática, enquanto que a literatura é deixada de escanteio ou dirimida por possibilitar transcender ao pragmatismo? Questões como estas precisam ser levadas em consideração quando se pensa na formação humana, num ensino que tenha como objetivo a ampliação da capacidade discursiva através de um trabalho com a linguagem como prática social.

A literatura está presente no cotidiano do aluno e não devemos, ao trabalhá-la em meio a outros gêneros do discurso, empobrecê-la, devemos sim, gerar subsídios para que não haja o esvaziamento da sua função humanizadora. Assim, não permitir que os alunos tenham um contato mais íntimo e enriquecedor com o texto literário é negar a capacidade que a literatura tem de “contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociedade” (COLOMER, 2007, p. 31). Dessa forma, entendemos que é preciso dar ao texto literário, no trabalho com outros gêneros no Ensino Fundamental, o lugar que ele realmente merece, observando sua importância de papel humanizador na constituição do sujeito, para que seu potencial de desenvolvimento tanto do gosto pela leitura, quanto de ampliação da visão do mundo e empoderamento do sujeito, extrapole os muros da escola, convertendo-se numa prática constante da vida social do aluno.

CAPÍTULO 4. POR UMA PRÁTICA HUMANIZADORA: RELATO PESSOAL

AUTOPSILOGRAFIA

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas da roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama o coração.

Fernando Pessoa

Falar sobre o que dizem autores, documentos e teorias, é um exercício que requer estudo, preparação, debruçamento, análise. Não é uma tarefa fácil, mas o conhecimento que adquirimos é enriquecedor. No entanto, ao fazer uma leitura de si próprio, através da escrita, retratar nossas experiências, avanços e fraquezas, é uma atividade senão difícil, por deveras complexa. A tarefa de se autopsicografar coloca qualquer um em conflito, visto que como bem assinala Fernando Pessoa no poema que introduz este capítulo, a partir daquilo que escrevemos tocamos o coração das pessoas e, mesmo que tentemos retratar aspectos que não sentimos, não há como dissociar o vivido do experienciado. Ao escrevermos, nos colocamos como autores e leitores da própria história que nos liberta, porque ali estamos enquanto sujeitos atrás de uma folha de papel, transfigurando a vida através de um discurso vivo. É o que pensei quando resolvi, através deste relato, descrever minha prática no tocante à educação literária.

Usando a minha experiência e percepção de como a Literatura pode ser para além do LD, para além do que dizem os PCN e levando em consideração o trabalho que venho desenvolvendo a partir da minha experiência docente, descrevo um caminho em que a Literatura pode contribuir para a humanização dos nossos jovens alunos, como forma de sugestão aos meus colegas professores do Ensino Fundamental. Gostaria,

ao final deste trabalho, de colaborar com outros professores de Língua Portuguesa, para que esta pesquisa sirva não apenas para apontar aquilo que eu percebo de deficiência no ensino de Literatura em sala de aula, mas para, a partir da minha experiência e do retorno que tenho obtido dos meus alunos, demonstrar através de uma breve amostra, ações mais efetivas daquilo que podemos chamar de Literatura enquanto humanização. Farei minhas considerações, a partir dos projetos desenvolvidos e utilizarei uma linguagem menos formal, visto que se trata de um relato pessoal de experiência docente, gênero cujo tom é o da humanização.

A Literatura sempre despertou em mim encantamento, tanto nas memórias de infância e de adolescência, quanto na vida adulta. Na vida profissional não foi diferente, a prova disso foi a escolha, ainda aos 18 anos, pelo curso de Letras Vernáculas e suas Literaturas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no ano 2000. Lembro-me com saudade da emoção ao saber da aprovação no vestibular e da inspiração trazida pelos professores de Literatura Brasileira e Literatura Infantil, Anysio e Afonsina.

Durante os quatro anos de Licenciatura em Letras, momentos ímpares de contato com o texto literário fizeram reacender em mim, a admiração, o apreço e o encantamento pela dinamicidade, reflexividade, empoderamento, criticidade e sentimentos despertados pela literatura e de certa forma abafados durante o Ensino Médio. A Universidade foi para mim neste sentido, o reavivamento da consciência leitora, do estabelecimento de conceitos, do aprendizado e certeza de que a literatura é um meio eficaz para a humanização do meu aluno.

Diante dos momentos instáveis e dificultosos do ponto de vista social, econômico, político, ecológico etc, pelos quais vivenciamos, onde o “humano” tem se perdido em meio à voluptuosidade das relações, aligeiramento do tempo, recessão dos sentimentos, diante desse dinamismo, dos conflitos sociais, econômicos e políticos, das transformações sociais, quem mais poderia nos trazer ao lugar da interpretação, da reflexão, do entendimento, da complexidade, da sensibilização, da compreensão e abertura para a natureza, para a sociedade, para o semelhante se não a literatura? Tenho consciência de que a literatura sozinha não é a solução para o mal-estar do mundo, mas acredito que por ser um objeto construído nas relações entre sujeitos históricos, é um instrumento poderoso de organização do mundo. Essa percepção é que tem guiado o meu trabalho e me possibilitado comprovações a partir dos conhecimentos obtidos pelos alunos. Descreverei a seguir, parte destas experiências de humanização.

Os projetos que abaixo descrevo, foram realizados em turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Henrique Midon e no Ensino Médio do Colégio Cenecista Pedro Antônio Fayal da cidade de Itajaí/SC e tinham como objetivo principal levar os alunos através do contato com os textos literários, a compreender e refletir sobre o meio em que viviam a partir das memórias de antigos moradores e da reflexão sobre o mercado de trabalho e seu papel na sociedade do consumo. A finalidade era que os alunos conhecessem de fato o lugar onde viviam, refletissem sobre sua identidade e sua contribuição como autor/leitor e agente social.

O primeiro projeto recebeu a denominação de : “A leitura e a escrita de memórias literárias: revisitando o passado para compreender o presente e planejar o futuro”¹⁶ e foi estruturado para ser desenvolvido num total de 28 aulas e pensado para alunos de duas turmas do oitavo e nono ano do turno vespertino. Estas turmas tinham em média 30 alunos por sala, com a faixa etária de 12 a 14 anos. É importante salientar que estes alunos já estavam atuando socialmente em algumas áreas, como estágio, escolinhas de futebol, ONGs, por isso a importância de capacitá-los para se tornarem leitores críticos a fim de atuarem na sociedade.

A princípio os alunos foram divididos em duplas (selecionadas de acordo as ruas dos bairros em que residem) e após assistir um vídeo de entrevista e uma pequena explanação sobre as peculiaridades do gênero em questão, foram motivados a visitar o bairro em que vivem e o entorno da escola, para entrevistar um vizinho, um morador familiar ou não. De posse da entrevista, os alunos analisaram os textos e áudios em que os moradores fazem a descrição dos locais e eventos que mais os marcaram nestes locais. Em outro momento, cada dupla apresentou para a classe os resultados.

Após a apresentação dos resultados das entrevistas, levei para a classe diferentes trechos de memórias e relatos literários, em que os alunos puderam perceber as características destes gêneros literários e discutimos sobre os elementos significativos como o tipo de linguagem utilizada, o enredo, dentre outros aspectos intratextuais e extratextuais. Após esta fase inicial de sensibilização, partimos para a segunda parte do projeto, a retextualização das entrevistas realizadas. Cada aluno deveria transformar o texto da entrevista em um texto de memórias literárias (retextualização) que após seria digitalizado por todos na sala de informática.

¹⁶ Vide em anexo.

No segundo momento, de posse dos livros cujas memórias literárias foram lidas, criei um ambiente acolhedor com trechos das memórias, gravuras dos locais descritos e descontraído, todos os alunos foram colocados em círculo para uma atividade de escuta. Após organizá-los em círculo sentados ao chão (apoiados, ombro a ombro), coloquei uma melodia que casava com as memórias lidas, melodia que lembrava barulhos da natureza para a memória que retratava a vida no campo, melodia de festa para a memória da festa dos 15 anos e melodia fúnebre para a memória de guerra. Trecho a trecho era pausadamente lido por mim, enquanto observava atenta as feições e expressões corporais dos alunos. A intenção com esta sensibilização era também provocar um momento de relaxamento para a seguir instigá-los a escrever as suas próprias memórias. Após as redações terem sido feitas, mais uma vez as digitalizamos.

O terceiro e último momento, foi o retorno aos bairros de origem para que pudessem requisitar, dos moradores envolvidos no projeto, objetos que fizessem referência ao evento comentado na entrevista e que tivessem sido guardados como recordações. A partir da coleta destes materiais, organizamos uma exposição de memórias literárias no pátio da escola e convidamos os demais alunos para a exposição das memórias produzidas, entrevistas e objetos coletados nas famílias do bairro. Através deste projeto, os alunos desenvolveram competências discursivas relacionadas a leitura, oralidade, produção textual e análise linguística e puderam vivenciar, na prática, aquilo que leram, experienciaram, viveram¹⁷, através dos textos literários.

O segundo projeto teve como tema: **Em terra de cego quem tem um olho é rei: da coisificação à humanização do homem.** Neste projeto, a relação entre a leitura e escrita de gêneros do cotidiano e textos literários englobou a produção do gênero poema, a discussão de um curta-metragem e a execução de um pedágio literário. Pretendi com a execução desta sequência didática, possibilitar a apropriação da escrita dos gêneros poema e do uso artístico da linguagem, bem como ressignificar o trabalho com o texto literário na escola através do estreitamento entre o lido e o vivenciado, despertando dessa forma, o reconhecimento do papel do aluno como cidadão e, a partir desse reconhecimento, a compreensão das transformações à sua volta.

Inicialmente, era preciso provocar a discussão sobre a influência que o mercado de trabalho exerce para a coisificação e alienação do ser humano. Para isso, dividi os alunos em grupos de quatro pessoas.

¹⁷ Fotos em anexo.

Entreguei para cada grupo três modelos de currículo e expliquei aos alunos que eles eram naquele momento do setor de RH de uma empresa conceituada em Itajaí e deviam selecionar um currículo para a vaga de assistente administrativo. Após a seleção feita, os alunos deviam explicitar oralmente por que escolheram tal currículo. Neste momento, no diálogo com os estudantes, destaquei traços do discurso empregado em documentos e a retórica da persuasão, próprios de qualquer currículo, mas com ênfase em sua estrutura organizacional (foto, informações obrigatórias, formação, cursos) e os requisitos dados pelo suporte (condensação das informações, legibilidade, entre outros). Neste momento houve bastante interação por parte dos alunos, visto que muitos deles nessa faixa etária necessitavam do primeiro estágio, jovem aprendiz, o que acalourou a discussão.

Na oficina seguinte, distribuí dois textos literários, um conto de Carlos Drummond de Andrade “A opinião em Palácio” e o poema “O Operário em Construção” de Vinícius de Moraes. A intenção era fazer uma apresentação bem sucinta dos autores através de slides, destacando principalmente os temas sobre os quais os autores mais se interessavam e escreviam. Em seguida, repassei exemplares das obras “O Operário em Construção e outros poemas” de Vinícius de Moraes e **Contos Plausíveis** de Carlos Drummond de Andrade, para que os alunos tivessem contato com a obra completa. Enquanto as obras eram passadas de mão em mão, teci comentários a respeito de sua composição, as gravuras escolhidas, o tipo de papel impresso e outras curiosidades. Outro aspecto interessante foi o fato de, no momento da leitura, ter levantado algumas hipóteses com os alunos, sobre a escolha do poema e do conto e a relação desses textos com o mercado de trabalho. Ao final da leitura, reforcei as proposições levantadas pelos alunos, chamando a atenção para o fato de que ambos os textos retratam diferentes ângulos da relação patrão e empregado, comandante e comandado, relações de poder no mercado de trabalho mesmo que abordando épocas distintas, período monárquico e contemporaneidade.

Após a introdução, iniciei a leitura organizando-a em dois momentos: no primeiro, fiz uma leitura de reconhecimento, todos deviam ler silenciosamente os dois textos e, em seguida, a leitura expressiva. Dividi os alunos em dois grupos, um para compor os personagens do poema e outro para compor os personagens do conto, fazendo a leitura oral cada um a seu tempo, mesclando-se entre narrador e personagens. Após a leitura, distribuí entre os grupos formados, pedaços de cartolina de cores variadas e pedi que destacassem as principais características dos personagens do poema e do conto. Em seguida, os grupos deveriam fazer

uma comparação entre as características que presenciavam em empregados e empregadores com os quais tinham contato em casa, na escola, no comércio, em empresas, no seu dia a dia. O resultado dos perfis de um patrão e empregado selecionados pelos alunos, foi exposto num mural em sala de aula. Após a apresentação do mural, fiz um resumo do que foi discutido e chamei a atenção para o tipo de argumentação feita pelo empregado no poema “O operário em Construção” e o tipo de tratamento exercido pelos patrões de ambos os textos problematizando a situação dos seres humanos em condições de desemprego, empregos com baixos salários, trabalho escravo etc.

Após este momento de problematização, solicitei aos alunos que em grupo elaborassem uma versão final diferente do conto, mas coerente com o tipo de relação que gostariam de estabelecer entre patrão (se colocando no lugar dele) ou de empregado (se colocando no lugar dele), segundo suas experiências de leitores e de textos literários. A interpretação da leitura seria também verificada através da construção de um final alternativo. No **segundo momento da leitura**, os grupos apresentaram seus finais e mediei a discussão. No **terceiro momento**, li a versão integral do conto de Carlos Drummond e retomei a interpretação com semelhanças e diferenças entre o original e o final redigido pelos alunos, destacando o porquê da predileção deles por este ou aquele final.

Na quarta etapa do projeto, expandi ainda mais o trabalho com a leitura através do curta metragem “O emprego” de Patrício Plaza. O emprego é um curta argentino, finalizado em 2008, que já recebeu mais de 100 prêmios em diversos festivais ao redor do planeta. Após a sessão, chamei atenção para os estereótipos de pessoas que são retratadas no curta, bem como o mundo bizarro em que as pessoas são meras peças de tabuleiros, cada uma servindo outra de uma hierarquia superior. A partir do curta e das discussões feitas no decorrer de todas as leituras e atividades, propus a escrita de poemas que refletissem sobre a “coisificação” do homem pelo próprio homem. Para finalizar, organizei um pedágio literário cujo tema foi retratado através de um faixa com os dizeres “**Ser humano, um ser em extinção?**” e juntamente com os alunos distribuí os poemas e minitextos produzidos por eles nos semáforos ao redor do bairro onde a escola se situava.

O terceiro projeto teve como tema: **A poesia de ontem, hoje e sempre: construindo poetas na escola**. Neste projeto, a relação entre a leitura e escrita de gêneros do cotidiano e textos literários, engloba a ampliação do repertório de leituras dos alunos, a produção de poemas e um sarau literário. Pretendi com a execução desta sequência didática, possibilitar a ampliação do repertório de poemas dos alunos e das pessoas

da comunidade escolar, a apropriação da escrita do gênero poema, e o trabalho com a oralidade de forma que o trabalho com o texto literário na escola seja ressignificado, através do estreitamento entre o lido e o vivenciado, despertando dessa forma, o reconhecimento do papel do aluno como poeta e cidadão.

Inicialmente conversei com os alunos sobre poesia, procurando saber quais poesias eles conheciam. Em seguida, distribui uma folha de sulfite para cada aluno, mencionando que em cada folha eles deveriam escrever um verso da poesia de que mais gostavam. Após a escrita, coloquei uma música ambiente e pedi que os alunos um a um lessem o verso escolhido. Após a leitura, os alunos deveriam explicitar oralmente por que escolheram tal poesia. Neste momento, no diálogo com os estudantes, destaquei traços do discurso empregado em poesias, ritmo, rimas, figuras de linguagem levando-os a perceber repetições, e outros efeitos sonoros. Em seguida, sugeri aos alunos que no dia seguinte coletassem com vizinhos ou com profissionais da própria escola, poesias que eles se recordem e o motivo pelo qual recordam.

Na aula seguinte, após a introdução, recolhi as poesias trazidas pelos alunos e montei com eles um mural em sala de aula. Após a montagem, iniciei a leitura organizando-a em dois momentos: no primeiro, fiz uma leitura de reconhecimento, todos deviam ler silenciosamente uma das poesias e em seguida, a leitura expressiva (escolhi cinco alunos para esta etapa). Os alunos deveriam registrar a partir das poesias coletadas na comunidade, trechos que estejam relacionados aos lugares e/ou sentimentos vivenciados pelo autor. Após a leitura, dividi os alunos em dois grupos, um para compor as vozes do poema e outro para montar um cenário condizente com o retratado na poesia. No segundo momento, organizei uma pequena mostra com os alunos de exposição teatral das poesias escolhidas, mencionando que esse ensaio serviria mais tarde como pré-requisito para o fechamento da Unidade, a apresentação de um Sarau Literário.

Na quarta etapa, expandi o trabalho de leitura através de um CD com poesias que se transformaram em canções populares. Dentre elas temos Monte Castelo de Legião Urbana. Chamei atenção sobre o conceito de amor expresso na música e das palavras que são denotativas e conotativas (expliquei o conceito). Neste momento, também pedi que os alunos escrevessem os versos em que há rimas. Em seguida, projetei slides da canção e selecionei as frases em que apareceram figuras de linguagem, como a metáfora e a personificação. A partir do slide e das discussões feitas no decorrer de todas as leituras e atividades, propus aos alunos a escrita de poesias que refletissem sobre o Amor. Para finalizar,

organizamos um Sarau literário cujo tema e decoração foi baseada no seguinte tema “**A poesia e seus encantos, obra prima de amor**” e juntamente com os alunos organizei uma mostra de poesias e apresentações para o dia da família na escola.

CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista de Colomer (2007), o texto literário tem uma importância significativa na educação das crianças e jovens, pois oferece instrumentos para que a atividade humana se reconstrua, aperfeiçoando, construindo os valores dos quais fazemos parte. A autora defende o papel formativo da Literatura, porque entende que uma educação literária tem por objetivo

[...] em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. (COLOMER, 2007, p. 31).

Nesse sentido, a Literatura é uma atividade humana dotada de saberes sobre o homem e sobre o mundo, é o retrato daquilo que somos; e através dela nos expressamos, idealizamos, projetamos o mundo. Através da leitura e escrita do texto literário, de fato identificamos o lugar do qual fazemos parte e nosso agir como parte desse lugar.

A leitura literária é o texto propício para o desenvolvimento reflexivo do sujeito, tendo em vista que a partir da leitura literária o leitor produz discussões a respeito do mundo que o cerca, do seu papel dentro da sociedade e das relações entre os sujeitos. Trazer à tona a discussão desses aspectos, sobretudo no ensino da Língua Portuguesa e Literatura, é o início, o primeiro passo. No entanto, é mister atentar para o fato de como essas concepções e ações são proferidas, executadas e vivenciadas dentro do espaço escolar, sobretudo diante da escassez de um trabalho coerente relacionado aos textos literários mediados pelo professor de Língua Portuguesa, o primeiro formador de leitores literários dentro da escola.

Como professora de Língua Portuguesa da esfera pública e privada, sempre me inquietou a forma pela qual a Literatura é tratada nas escolas, como um eixo da disciplina de Língua Portuguesa, principalmente após a publicação dos documentos parametrizadores nacionais. A meu ver, esta ligação aparentemente tão próxima, mas na maioria das vezes distante, dá à Literatura um lugar desprivilegiado. Afinal, é possível perceber que, de modo geral, tem se dado maior relevo

a outros gêneros discursivos tanto nas atividades em sala de aula, por parte dos alunos, quanto nas reflexões acerca do fazer pedagógico, por parte dos professores.

Assim, o ensino da leitura literária ou a incipiência dele, visto em nossa prática escolar, parece impedir que o leitor dialogue com o texto literário e mina a atitude crítica, contribuindo para o empobrecimento função social que a Literatura possui. O que se presencia em algumas escolas, são práticas descontextualizadas de leitura aliadas a atividades arbitrárias da leitura literária, tanto pela indisponibilidade de recursos, quanto pela falta de uma concepção de língua coerente com a base epistemológica em que o professor se insere. Do mesmo modo, em se tratando das duas coleções do LD analisadas, podemos perceber certo desprestígio em relação ao texto literário face aos demais gêneros discursivos presentes na obra, pois as atividades relacionadas aos gêneros da esfera literária não trazem grandes possibilidades de leitura e adensamento da condição humana.

A abordagem trazida pelo manual didático *Português Linguagens* em relação as poesias, não parece chegar a contribuir para a formação de um leitor crítico, reflexivo. Há, neste caso, uma grande lacuna a ser coberta, um grande problema a ser dirimido: reconhecer que a leitura literária tem especificidades que devem ser consideradas quando levada à sala de aula e que não devemos restringir o seu potencial humanizador frente a outras necessidades da escola, como o ensino da gramática e o conhecimento de outros gêneros discursivos.

É de suma importância que o ensino da Literatura seja, para além de uma inserção na cultura letrada, uma experiência de contato com a dimensão estética de forma a colaborar beneficentemente para a formação de leitores, que possibilite a afirmação do aluno enquanto sujeito, para que tenhamos, a partir disso, um leitor que tenha liberdade linguística. Ao promover a experiência literária estamos propiciando ao sujeito, ao entrar em contato com a Literatura, sentir-se incomodado a ponto de sair da sua situação estanque, levando-o a interpretar, significar e “exercitar as possibilidades mais remotas e imprevistas a que a sua Língua pode remeter” (FREDERICO & OSAKABE, 2004, p. 79). É importante destacar, ainda, que cremos num ensino de Literatura humanizador, pois defendemos que o embasamento pela conceituação da Literatura como arte e como fonte de humanização pode subsidiar uma prática didático-pedagógica que, de fato, considere o uso artístico desse fenômeno linguístico em busca também do aprendizado da língua.

Por esses motivos, cabe reforçar que o texto literário deve, ainda, servir como mola propulsora a ser explorada, ainda que pelo LD, não para

ensinar normas, especificidades e regras gramaticais apenas, mas para desenvolver o gosto pela leitura e despertar do prazer, cujo entendimento e compreensão do papel da Literatura, humanize e transforme o sujeito, despertando a abertura para o outro, a abertura para o mundo.

REFERENCIAS

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. Tese (Doutorado em Linguística). UFSC, PGLg, Florianópolis-SC, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal**. tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina. Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2' cd. —São Paulo Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. [VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. Ed. São Paulo: Hucitec, 1998 [1929].

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

_____. **Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil**. In ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto (Org.). LD de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL (1985). Lei n. 91.542/85. **Sistemas de Informações do Congresso Nacional**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sicon>. Acesso em 17 abr.2017

BRASIL (1983). Lei n. 7.091, de 18 de Abril de 1983. **Sistemas de Informações do Congresso Nacional**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sicon>. Acesso em 17 abr.2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/Semetec. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov./seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso 22 Jun.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 1998.

BERMEJO, JC. Humanizar a saúde: cuidado, relações e valores. Petrópolis (RJ): Vozes; 2008.

BRITO, Luiz Percival Lemes de. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento**. Calidoscópico. Vol. 5, n. 1, Unisinos, p. 24-30, jan/abr 2007.

BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CANDIDO, Antônio. **A Literatura e a formação do homem**: estudos de teoria e história literária. 8. Ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

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

CEREJA, Willian Roberto. Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens, vol. 8, 8º ano do ensino fundamental. 9. Ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria – análise – didática**. São Paulo: Ática, 1997.

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

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros.** São Paulo: Global Editora, 2007.

CRUVINEL, Maria de Fátima. **A Literatura infantil ao alcance da mão.** Revista Solta a voz. CEPAE/UFG, Goiânia, v.19, n° 1, 2008, p. 125-130.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 3ª ed, Campinas, Autores Associados, 2004.

EVANGELISTA, A; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FERNANDES, Maria Lúcia Outeiro. **O texto literário no LD.** Itinerários, Araraquara. 17/18:165-178, 2001.

FERREIRA, ABH. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 4a ed. Curitiba: Positivo; c2009.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana. Maria. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da Literatura.** Erechim/RS: Edelbra, 2009.

FNLIJ. Nos caminhos da literatura. São Paulo: Peirópolis, 2008.

FUZA, Ângela; OHUSCHI, Márcia Cristina G.; MENEGASSI, Renilson J. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

FREDERICO, Enid Yatsuda e Osakabe Haqira. **Literatura.** In Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acesso em junho de 2017.

FREITAS, Maria Thereza de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

GAMA, Rosangela Fernandes dos Santos. **O Romantismo no LD: modo de leitura e concepção de Literatura.** Três Lagoas, 2014. Programa de Pós-Graduação – Mestrado – em Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campos Três Lagoas.

GERALDI, J. W. **Prática da Leitura na Escola.** In: GERALDI J. W (org.). O Texto na Sala de Aula. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In: GERALDI J. W (org.). O Texto na Sala de Aula. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. **A aula como aula acontecimento.** 2ª Ed. São Carlos: Pedro e João, 2015.

GONÇALVES, C. R. ; GIOVANI, F. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as práticas docentes.** In: VII SENALE, 2012, Pelotas. Ensino e linguagem: novos desafios. Pelotas, 2012.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **O literário no LD: Esse obscuro objeto de leitura.** Araraquara. 17/18:143-163, 2001.

HOSAKABE, Haqira. Ensino de Gramática e Ensino de Literatura: a propósito do texto de Lígia Chiappini de Moraes Leite. In:_____; GERALDI, João Wanderley (ORG). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.

LAJOLO, Marisa; Zilberman, Regina. **A leitura rarefeita: livro e Literatura no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1991a.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ed. São Paulo: Ática, 2010.

LEAHY-DIOS, C. **Língua e Literatura: uma questão de educação?** Papyrus. Campinas, 2001.

LEITE, Lígia C. de Moraes. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças.** In: _____; GERALDI, João Wanderley (ORG). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leitura e escritos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MAGNANI, M. R. M. _____. A leitura escolarizada. Leitura. Teoria & Prática, n. 11, p. 15-21, 1988.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. Departamento de Ciência de Computação e Estatística – Ibilce: Unesp, 2012.

Disponível: <http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORA_CAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf>
Acesso em: 07. Jul.2017

MARCUSCHI, L.A. Gêneros discursivos: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, B.S. (Orgs.). **Gêneros discursivos: reflexões e ensino.** Palmas e União da Vitória, Pr: Kaygangue, 2005, p. 17-33.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MENDES, Josué de Souza. **Formação do leitor de Literatura: do hábito da leitura à Cultura literária.** Brasília. UNB, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Carlos Gonçalves de. **Seleção de textos para coleções didáticas de Português no PNLD 2007 (1ª a 4ª séries): poesias para quê? Para que poesias?** São Paulo, 2009.

PERRONE-MOISÉS, L. **Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”** Belo Horizonte, 2006.

RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do LD de português: caderno do professor**. CEALE, Belo Horizonte, 2006.

ROJO, R.; BATISTA, A. **LD de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RODRIGUES, R. H. RIZATTI, M. E. C. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SANTA CATARINA, GOVERNO DO ESTADO. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis, 2014.

SCHIAVO, Márcio R.; MOREIRA, Eliesio N. **Glossário social**. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SIGNORINI, I. e Fiad, Raquel S. (orgs) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

SILVA, Vera Maria Tietzman. **Leitura literária & outras leituras – impasses e alternativas de trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I, 2003. Disponível em: www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.../5.2_Ivanda.p... Acesso em: 12/03/2017.

SILVA, Daniela. A; FRITZEN, Celdon. **Ensino de Literatura e LD: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 270-278 / set-dez 2012. Disponível em: http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem17/COLE_1383.pdf. Acesso em: 12/03/2017

SOUZA, Wendell de Oliveira ; SOARES, J. B. . **Memorial do PNLD: Elaboração, Natureza e Funcionalidades**. In: XIX Semana de Humanidades, 2011, Natal. Anais Eletrônicos da XIX Semana de Humanidades, 2011.

TODOROV, Tzveran **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VOLOSHINOV, Valentim Nicolaevicht. **Que é linguagem**. In: PONZIO, Augusto. La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtin y la ideología contemporânea. Madrid: Cátedra, 1998. Apud MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (ORG). Baktin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

ZILBERMAN, R. A leitura e o ensino da Literatura. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Letramento literário: não ao texto, sim ao livro**. In: Aparecida et al. (ORG). Literatura e Letramento: espaços, suporte e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFME, 2007.

ANEXO

PROPOSTAS DE TRABALHO REALIZADAS COM A LEITURA LITERÁRIA

Neste anexo, apresentaremos três projetos pensados e realizados nas aulas de Literatura para o Ensino Fundamental II na escola pública em que trabalhei durante o ano de 2016. Levando em consideração a concepção de língua que defendo, cujo ensino deve ser ancorado nas situações de uso da linguagem e humanização do sujeito. As atividades tinham como objetivo principal possibilitar ao aluno leitor que através do encorajamento, motivação e aprofundamento a partir dos textos literários, ele se emancipe enquanto sujeito e se humanize.

A importância do tema aqui destacado reside em discutir questões que envolvam o texto literário, o ensino do mesmo na escola e a aproximação dos mesmos em contextos reais de produção, buscando contribuir para o estreitamento das relações entre o texto literário e seus leitores em potencial, os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Tendo em vista o papel da escola como agência de letramento, e que os textos literários estão presentes no dia a dia do educando, é necessário abrir espaço para discussão, análise, aproximação, entretenimento e utilização do texto literário como recurso encantador e motivador da linguagem, como o retrato do ser humano, em particular dos alunos e suas famílias, dos moradores dos seus bairros, da vida que está além dos muros escolares.

1.1 PROJETO 1- A LEITURA E A ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS: REVISITANDO O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE E PLANEJAR O FUTURO”

• Objetivo Geral

Desenvolver o hábito da leitura e escrita do texto literário como uma prática de reflexão, gosto e entretenimento, a partir do resgate das memórias dos antigos moradores do bairro/cidade das quais os educandos fazem parte, a fim de conhecer o lugar onde vivem, sua identidade e sua contribuição como autor/leitor e agente social.

• Objetivos Específicos

A partir do objetivo geral desdobram-se objetivos específicos que darão suporte ao processo de execução do projeto:

- ✓ Compreender a relação entre memória x memória literária;
- ✓ Desenvolver o hábito da leitura de gêneros biográficos;
- ✓ Possibilitar através da leitura do gênero memórias e relatos, como os autores revisitam o passado e veem o futuro;
- ✓ Possibilitar o desenvolvimento da criatividade, da expressão oral e da sensibilidade estética;
- ✓ Perceber como as memórias podem ser orais e escritas.
- ✓ Relembrar o passado através de objetos e imagens que sejam registros familiares.
- ✓ Desenvolver a oralidade, a expressão e interpretação do posto e implícito;
- ✓ Desenvolver a compreensão de palavras/ expressões/ flexões verbais utilizadas para se remeter ao passado.
- ✓ Identificar o uso dos recursos linguísticos para a progressão textual.
- ✓ Valorizar seu potencial através da elaboração de entrevistas, percebendo-se como autores.
- ✓ Retratar o imaginário composto nas memórias daqueles que as produzem.
- ✓ Apresentar os diferentes portadores de texto e a importância de cada um no dia-a-dia.
- ✓ Desenvolver a interpretação e a produção textual fazendo uso dos diversos conhecimentos adquiridos formal e informalmente.
- ✓ Possibilitar a informação e o acesso à Literatura presente nas práticas sociais.

• Metodologia

- Apresentação de textos literários (relatos, memórias)
- Diálogo / encontrando traços da infância
- Divisão em grupos: leitura e interpretação com a mediação do professor
- Dramatização (elaboração escrita)
- Apresentação dos grupos/ descrição do local que mais gostam (cidade)

- Análise do tempo a partir das fotografias dos locais descritos (o ontem e o hoje)
- Exposição literária (retratos de Itajaí/SC)
- Elaboração de uma entrevista (particularidades do gênero)
- Apresentação dos registros da entrevista (vídeos)
- Transformação das entrevistas em um texto de memórias literárias (junção das mesmas para formar um único volume com desenhos que revelem mais informações)
- Organização dos parágrafos (trabalhando as marcas linguísticas) Texto fatiado- dinâmica
- Elaboração do texto individual de memórias.

Público Alvo

1. Abrangência espacial e social

A oficina foi realizada na Escola de Educação Básica Prof^o Henrique Midon no município de Itajaí- SC, onde foram feitas as primeiras enquetes sobre os elementos que constituíram o projeto.

2. Sujeitos da pesquisa

Este projeto foi pensado para alunos das séries finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, mais especificamente para duas turmas do oitavo ano do turno vespertino com em média 30 alunos por sala, com a faixa etária de 12 a 14 anos. São alunos que já estão atuando socialmente em algumas áreas, como estágio, escolinhas de futebol, ONGs e por ser uma das demais séries do Ensino Fundamental onde acredita-se que estamos formando leitores críticos para atuar na sociedade.

Cronograma

Respeitando o espaço/tempo de formação de saberes e levando em consideração a carga horária total da disciplina, para a concretização do projeto estipula-se um total de 28 aulas¹⁸ estruturadas da seguinte forma:

¹⁸ As aulas correspondem às oficinas realizadas.

- Seis aulas teóricas que compreende estudos acerca da memória literária e relato.
- Quatro aulas – Visitar o bairro em que os alunos vivem e o entorno da escola.
- Quatro aulas – Analisar textos e ouvir áudios em que os autores fazem a descrição dos locais que mais os marcaram.
- Duas aulas – Análise e produção de entrevistas
- Quatro aulas – prática escrita que irá abranger a transformação da entrevista em um texto de memórias literária (retextualização)
- Duas aulas – reescrita e digitação no laboratório de informática;
- Três aulas – Produção do texto final de memórias (individual)
- Duas aulas- Selecionar e escrever as legendas que acompanharão os objetos de memórias cedidos pela comunidade.
- Uma aula- Exposição das memórias produzidas, entrevistas e objetos coletados nas famílias do bairro.

4. Conhecimentos a serem trabalhados

FOCO (Direitos de aprendizagem)	CONTEÚDOS – Práticas de uso da língua portuguesa
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> _ Ler textos (poesias, relatos e memórias) com autonomia. _ Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelos alunos. _ Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelos alunos. _ Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos. _ Localizar informações explícitas em textos de gêneros literários, temáticos, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente. _ Aprender assuntos/temas tratados em textos de memórias e relatos, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. _ Interpretar frases e expressões em textos de memórias e relatos, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.
Produção de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> _ Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba. _ Produzir textos, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba. _ Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos. _ Utilizar vocabulário adequado ao gênero e as finalidades propostas. _ Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.

<p style="text-align: center;">Oralidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> _ Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala. _ escutar com atenção textos, analisando-os criticamente. _ Produzir textos orais (entrevista). _ Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros discursivos. _ Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.
<p>Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> _ Analisar a adequação de um texto(lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina. _ Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema forma de composição, estilo, etc. _ Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades _ Identificar e fazer uso da letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções. _ Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso. _ segmentar palavras e textos.

5. Recursos necessários

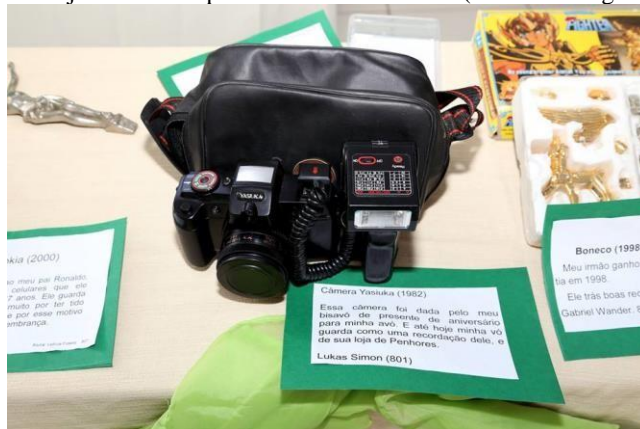
Para a execução das atividades planejadas, os recursos abaixo deverão estar disponíveis:

- Computadores;
 - *Data show*;
 - Caixas de som;
 - Vídeos do youtube.com:
 - Textos de memórias literárias (Tatiana Belinsky, Gabriel Garcia Marques, Zelia Gatai)
 - Cópias de textos e áudios de memórias
 - Máquina fotográfica e/ou celulares com câmeras;
 - Transporte para os deslocamentos até o bairro.
 - Recursos financeiros para a impressão das legendas e mural de exposição.
- Avaliação**

A avaliação será contínua, buscando sempre o conhecimento e as dificuldades do aluno. Também será feito uma planilha para acompanhar os avanços nos comportamentos leitores de cada aluno com itens como: tem interesse espontâneo pela leitura? Consegue recontar uma história? Faz relação entre os textos que conhece? Conseguiu registrar/ escrever o que leu e ouviu? Sabe identificar os diferentes portadores de textos? Compreendeu o universo do texto literário? Para completar, terá uma planilha de auto-avaliação a partir da qual os alunos possam repensar a trajetória do projeto e analisar, por exemplo, se reconhecem as características de um texto de memórias e se percebem como autores sociais de resgate às memórias.

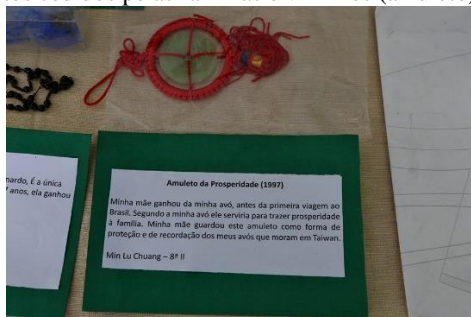
1.1.1 Registros fotográficos do projeto realizado

Imagem 1- Objetos cedidos pelas famílias e vizinhos (Câmera Fotográfica)



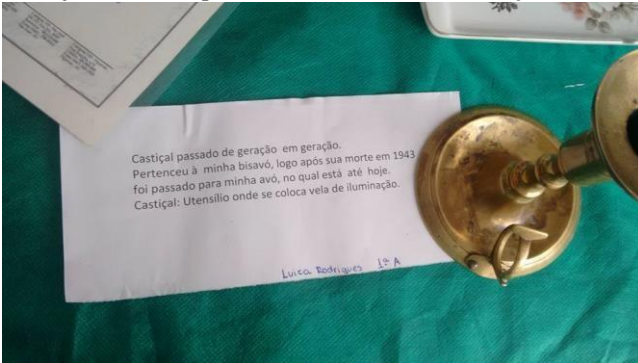
Fonte: Jainer Paz

Imagem 2- Objetos cedidos pelas famílias e vizinhos (amuleto)



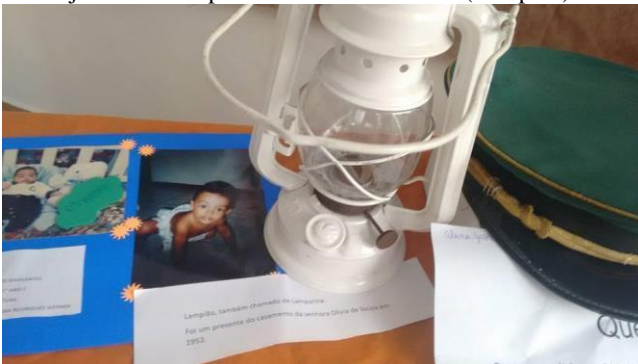
Fonte: Jainer Paz

Imagem 3- Objetos cedidos pelas famílias e vizinhos (castiçal)



Fonte: Luciana Rodrigues

Imagem 4 - Objetos cedidos pelas famílias e vizinhos (Lampião)



Fonte: Luciana Rodrigues

Imagem 5- Objetos cedidos pelas e vizinhos



Fonte: Luciana Rodrigues

Imagem 6- Objetos cedidos pelas e vizinhos (Fotografias)



Fonte: Luciana Rodrigues

Imagem 07- Objetos cedidos pelas e vizinhos (Filmadora)



Fonte: Jainer Paz

1.2 PROJETO 2 - Em terra de cego quem tem um olho é rei: da coisificação à humanização do homem

Nesta oficina, a relação entre a leitura e escrita de gêneros do cotidiano e textos literários, engloba a produção do gênero poema, a discussão de um curta-metragem e a execução de um pedagógico literário. Pretende-se com a execução desta sequência didática, possibilitar a apropriação da escrita dos gêneros poema e do uso artístico da linguagem,

bem como ressignificar o trabalho com o texto literário na escola através do estreitamento entre o lido e o vivenciado, despertando dessa forma, o reconhecimento do papel do aluno como cidadão e a partir desse reconhecimento, compreender as transformações à sua volta.

• OBJETIVO GERAL

Desenvolver o hábito da leitura e escrita do texto literário como uma prática de reflexão, gosto e entretenimento, a partir do resgate de textos poéticos e da relação entre outros gêneros discursivos, a fim de refletir sobre a atual conjuntura do mercado de trabalho, seu futuro enquanto cidadão na sociedade de consumo e sua contribuição como autor/leitor e agente social.

• OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir do objetivo geral desdobram-se *objetivos específicos* que darão suporte ao processo de execução das atividades:

- Compreender a estrutura de um currículo.
- Ampliar o hábito da leitura de gêneros da esfera do trabalho.
- Identificar através da leitura do gênero currículo, os critérios de seleção dos candidatos para ingresso no mercado de trabalho.
- Desenvolver a criatividade, a expressão oral e artística.
- Perceber como as poesias e os contos podem retratar a diferentes épocas e situações semelhantes.
- Lembrar a relação entre patrão e empregado durante o período monárquico e compará-la à contemporaneidade.
- Contribuir para o desenvolvimento a oralidade, a expressão e interpretação do posto e implícito
- Compreender palavras/ expressões/ flexões verbais utilizadas para se remeter ao passado.
- Reconhecer a importância das marcas linguísticas para a progressão textual.
- Retratar o imaginário composto no desfecho da narrativa compostos pelos alunos.

- Apresentar os diferentes portadores de texto e a importância de cada um no dia-a-dia.
- Desenvolver a interpretação e a produção textual fazendo uso dos diversos conhecimentos adquiridos formal e informalmente.
- Possibilitar a informação e o acesso à Literatura presente nas práticas sociais.
- Reconhecer e valorizar seu potencial através da elaboração de poesias, percebendo-se como autores.

• RECURSOS

Para a execução das atividades planejadas, os recursos abaixo deverão estar disponíveis. Como a maioria das escolas públicas enfrentam problemas de verbas, contaremos com os materiais já disponíveis na escola e com a doação de material feito por professores ou colaboradores, visto que para o desenvolvimento destas atividades, os recursos são de baixo custo:

- *Data show*;
- Caixas de som;
- Vídeos do youtube.com:
- Currículo Diversos, Poema “O Operário em Construção” de Vinícius de Moraes e o Conto “A opinião em Palácio” de Carlos Drummond de Andrade.
- Cópias de textos e Curta metragem
- Recursos financeiros para a fotocópia das poesias e para a faixa do pedagogo literário.

• METODOLOGIA

Unidade temática: *O mercado de trabalho e a coisificação do Homem*

Motivação: Em terra de cego quem tem um olho é rei

1. Dividir os alunos em grupos de quatro pessoas. Entregar a cada grupo três modelos de currículo. Explicar aos alunos eu eles são do setor de RH de uma empresa conceituada em Itajaí e devem selecionar um currículo para a vaga de assistente administrativo.

2. Após a seleção, os alunos devem explicitar oralmente por que escolheram tal currículo. Neste momento, no diálogo com os estudantes, o professor deve destacar traços do discurso empregado em documentos e a retórica da persuasão, próprios de qualquer currículo, mas com ênfase em sua estrutura organizacional (foto, informações obrigatórias, formação, cursos) e os requisitos dados pelo suporte (condensação das informações, legibilidade, entre outros). Espera-se que haja bastante interação neste momento, visto que muitos alunos nessa faixa etária sonham com o primeiro estágio, jovem aprendiz etc).

3. **Introdução:** Serão utilizados dois textos, um conto de Carlos Drummond de Andrade “A opinião em Palácio” e um poema “O Operário em Construção” de Vinícius de Moraes. A intenção é fazer uma apresentação bem sucinta dos autores através de Power point, destacando principalmente os temas sobre os quais os autores mais se interessavam e escreviam. Em seguida, repassar exemplares das obras “O Operário em Construção e outras poesias” de Vinícius de Moraes e Contos Plausíveis de Carlos Drummond de Andrade, para que os alunos tenham contato com a obra completa. Enquanto as obras são passadas de mão em mão, o professor deve tecer comentários a respeito de sua composição, as gravuras escolhidas, o tipo de papel impresso e outras curiosidades. Outro aspecto é o professor levantar hipóteses sobre a escolha pelo poema e o conto e ao final da leitura, reforçar as proposições levantadas pelos alunos, chamando a atenção para o fato de que ambos retratam diferentes ângulos da relação patrão x empregado, comandante e comandado, relações de poder no mercado de trabalho mesmo retratando épocas distintas, período monárquico e contemporaneidade.

4. **Leitura** (1º momento). Após a introdução, iniciar a leitura organizando-a em dois momentos: no primeiro, o professor faz uma leitura de reconhecimento, todos devem ler silenciosamente os dois textos e em seguida, a leitura expressiva. Deve-se dividir os alunos em dois grupos, um para compor os personagens do poema e outro para compor os personagens do conto, ambos fariam a leitura oral cada um a seu tempo, mesclando-se entre narrador e personagens.

5. **Interpretação** - Após a leitura, o professor distribuirá entre os grupos formados, pedaços de cartolina de cores variadas e pedirá aos mesmos que destaquem as principais características dos personagens do poema e do conto. Em seguida, os grupos devem fazer uma comparação entre as características que presenciam em empregados e empregadores com os quais tem contato, em casa, na escola, no comércio, em empresas, no seu dia a dia. O professor então, expõe num mural o perfil de um patrão e empregado através das características selecionadas pelos alunos. Faz um resumo do que foi discutido e chama a atenção para o tipo de argumentação feita pelo empregado no poema “O operário em Construção” e o tipo de tratamento exercido pelos patrões de ambos os textos problematizando a situação dos seres humanos em condições de desemprego, empregos com baixos salários, trabalho escravo etc. Após a problematização, o professor solicita aos alunos que em grupo elaborem uma versão final diferente da original do conto, mas coerente com o tipo de relação que gostariam de estabelecer entre patrão (se colocando no lugar dele) ou de empregado (se colocando no lugar dele), segundo suas experiências de leitores e de textos literários. A interpretação da leitura será também verificada através da construção de um final alternativo. No **segundo momento da leitura**, os grupos apresentarão seus finais e o professor mediará a discussão. No terceiro momento, o professor lê a versão integral do conto de Carlos Drummond e retoma a interpretação com semelhanças e diferenças entre o original e o final redigido pelos alunos, destacando o porquê da predileção dos mesmos por este ou aquele final.

6. **Expandindo conceitos** - Nesta quarta etapa, o professor expandirá o trabalho de leitura através do curta metragem “O emprego” de Patrício Plaza. É um curta argentino, finalizado em 2008, que já recebeu mais de 100 prêmios em diversos festivais ao redor do planeta. O professor deve chamar atenção aos estereótipos de pessoas que são retratadas, bem como o mundo bizarro em que as pessoas são meras peças de tabuleiros, cada uma servindo outra de uma hierarquia superior. A partir do curta e das discussões feitas no decorrer de todas as leituras e atividades, o professor deve propor a escrita de poesias e pensamentos que reflitam sobre a “coisificação” do homem pelo próprio homem. Para finalizar, organizar um pedágio

literário cujo tema seria retratado através de um faixa com os dizeres “**Ser humano, um ser em extinção?**” e juntamente com os alunos distribuir as poesias e minitextos produzidos por eles nos semáforos ao redor da escola.

Observação: Para que o pedágio se efetive, o professor deverá solicitar permissão dos setores responsáveis pelo trânsito e autorização dos pais para participação dos alunos.

7. **ACESSIBILIDADE** - Tendo em vista a multiplicidade de alunos recebidos pelas Unidades Escolares e pensando na acessibilidade daqueles especiais, os textos trabalhados serão convertidos em braile, audiobooks ampliados para alunos com baixa visão e adaptados segundo a sua dificuldade.

• AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua, buscando sempre o conhecimento e as dificuldades do aluno. Também será feito uma planilha para acompanhar os avanços nos comportamentos leitores de cada aluno com itens como: tem interesse espontâneo pela leitura? Faz relação entre os textos que conhece? Conseguiu registrar/ escrever o que leu e ouviu? Sabe identificar os diferentes portadores de textos? Compreendeu o universo do texto literário? Para completar, terá uma planilha de auto -avaliação a partir da qual os alunos possam repensar a trajetória das atividades e analisar, por exemplo, se reconhecem as características de um texto descritivo e de um poema e ainda, se percebem-se a partir deste trabalho como autores sociais.

1.3 PROJETO 3 – Um poeta se faz na escola e na vida

Nesta oficina, a relação entre a leitura e escrita de gêneros do cotidiano e textos literários, engloba a ampliação do repertório de leituras dos alunos, a produção de poemas e um sarau literário. Pretende-se com a execução desta sequência didática, possibilitar a ampliação do repertório de poemas dos alunos e das pessoas da comunidade escolar, a apropriação da escrita do gênero poema, e o trabalho com a oralidade de forma que o trabalho com o texto literário na escola seja ressignificado,

através do estreitamento entre o lido e o vivenciado, despertando dessa forma, o reconhecimento do papel do aluno como poeta e cidadão.

• OBJETIVO GERAL

Valorizar a cultura da comunidade escolar, através do conhecimento e leitura de poesias, compreender a composição e o ritmo desse gênero literário, a fim de que o aluno se torne leitor/autor/declamador de textos literários, aproximando-se desta forma ao ideal de humanização de si e do outro.

• OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir do objetivo geral desdobram-se *objetivos específicos* que darão suporte ao processo de execução das atividades:

- Resgatar e valorizar a cultura da comunidade.
- Ampliar o repertório de poesias conhecidos pelos alunos.
- Reconhecer os poemas em suas diversas formas.
- Desenvolver a criatividade, a expressão oral e artística.
- Perceber como as poesias podem retratar a diferentes épocas e situações semelhantes.
- Identificar o estilo e a composição da poesia
- Estudar poemas de diferentes autores sobre a terra natal
- Contribuir para o desenvolvimento a oralidade, a expressão e interpretação de poesias num sarau literário.

• RECURSOS

Para a execução das atividades planejadas, os recursos abaixo deverão estar disponíveis. Como a maioria das escolas públicas enfrentam problemas de verbas, contaremos com os materiais já disponíveis na escola e com a doação de material feito por professores ou colaboradores, visto que para o desenvolvimento destas atividades, os recursos são de baixo custo:

- *Data show*;
- Caixas de som;
- Vídeos do youtube.com:
- Poemas diversos “Cidadezinha” (Mário Quintana), Confidências do Itabirano (Carlos Drummond de Andrade) entre outros.
- Cópias de textos e Curta metragem
- Recursos financeiros para a fotocópia das poesias e para a decoração do Pátio da escola para o Sarau.

• METODOLOGIA

Unidade temática: *Memória de versos dos alunos e da comunidade*

Motivação: Eu conheço poesia e você?

8. Inicialmente conversar com os alunos sobre poesia, procurando saber quais poesias eles conhecem. Distribuir uma folha de sulfite para cada aluno, em cada folha o aluno deverá escrever um verso da poesia que mais se lembra. Após a escrita, colocar uma música ambiente e pedir que os alunos um a um leia o verso escolhido.

9. Após a seleção, os alunos devem explicitar oralmente por que escolheram tal poesia. Neste momento, no diálogo com os estudantes, o professor deve destacar traços do discurso empregado em poesias, ritmo, rimas, figuras de linguagem buscando levá-los a perceber repetições, e outros efeitos sonoros. Em seguida, sugerir aos alunos eu no dia seguinte colem com vizinhos ou com profissionais da própria escola, poesias que eles se recordem e o motivo pelo qual recordam.

10. **Leitura** (2º momento). Após a introdução, recolher as poesias trazidas pelos alunos e montar com eles um mural. Após a montagem, iniciar a leitura organizando-a em dois momentos: no primeiro, o professor faz uma leitura de reconhecimento, todos devem ler silenciosamente uma das poesias e em seguida, a leitura expressiva (escolher cinco alunos para esta etapa). Os alunos devem registrar a partir das poesias

coletadas na comunidade, trechos em que estejam relacionados aos lugares e/ou sentimentos vivenciados pelo autor.

11. **Interpretação** - Após a leitura, dividir os alunos em dois grupos, um para compor os personagens do poema e outro para montar um cenário condizente com o retratado na poesia. No segundo momento, o professor organiza uma pequena mostra com os alunos de exposição teatral das poesias escolhidas, mencionando que este ensaio servirá mais tarde como pré-requisito para o fechamento da Unidade, um Sarau Literário.

12. **Expandindo conceitos** - Nesta quarta etapa, o professor expandirá o trabalho de leitura através de um CD com poesias que se transformaram em canções populares. Dentre elas temos Monte Castelo de Legião Urbana. O professor deve chamar atenção ao conceito de amor expresso na música e das palavras que são denotativas e conotativas (explicar o conceito). Neste momento, o professor também pede que os alunos escrevam os versos em que há rimas. Em seguida, projeta slides da canção e seleciona as frases em que ocorre figuras de linguagem, como metáfora e personificação. A partir do slide e das discussões feitas no decorrer de todas as leituras e atividades, o professor deve propor a escrita de poesias que reflitam sobre o Amor. Para finalizar, organizar um Sarau literário cujo tema e decoração seja baseada no seguinte tema “**A poesia e seus encantos, obra prima de amor?**” e juntamente com os alunos organizar uma mostra de poesias e apresentações para o dia da família na escola.

13. **ACESSIBILIDADE** - Tendo em vista a multiplicidade de alunos recebidos pelas Unidades Escolares e pensando na acessibilidade daqueles especiais, os textos trabalhados serão convertidos em braile, audiobooks ampliados para alunos com baixa visão e adaptados segundo a sua dificuldade.

• AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua, buscando sempre o conhecimento e as dificuldades do aluno. Também será feito uma planilha para acompanhar os avanços nos comportamentos leitores de cada aluno com itens como: tem interesse espontâneo pela leitura? Faz relação entre os textos que conhece? Conseguiu registrar/ escrever o que leu e ouviu? Sabe identificar os diferentes portadores de textos? Compreendeu o universo do texto literário? Para completar, terá uma planilha de auto -avaliação a partir da qual os alunos possam repensar a trajetória das atividades e analisar, por exemplo, se reconhecem as características de um texto descritivo e de um poema e ainda, se percebem-se a partir deste trabalho como poetas.