

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

SANDRA MARIA PAPIN RODRIGUES

**A LEITURA DA LITERATURA NOS MANUAIS DIDÁTICOS: UM RECORTE
REALIZADO NO MUNICÍPIO DE IVAIPORÃ-PARANÁ**

Campo Grande/MS

2015

SANDRA MARIA PAPIN RODRIGUES

**A LEITURA DA LITERATURA NOS MANUAIS DIDÁTICOS: UM RECORTE
REALIZADO NO MUNICÍPIO DE IVAIPORÃ-PARANÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucilene Soares da Costa

Campo Grande/MS

2015

SANDRA MARIA PAPIN RODRIGUES

**A LEITURA DA LITERATURA NOS MANUAIS DIDÁTICOS: UM RECORTE
REALIZADO NO MUNICÍPIO DE IVAIPORÃ-PARANÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucilene Soares da Costa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Rosana Cristina Zanelatto Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

A todos os educadores que vêm assumindo o desafio de construção leitora de seus alunos. A eles, este trabalho é dedicado, com as mesmas angústias, reflexões, conquistas, críticas, medos e posicionamentos típicos de uma professora-leitora que entende a leitura como um instrumento de construção de cidadania.

AGRADECIMENTOS

Cada um que passa na nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única, e nenhuma substitui outra. Cada um que passa na nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Levam pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito; mas não há os que não levam nada. Esta é a maior responsabilidade de nossa vida e a prova evidente que duas almas não se encontram ao acaso.

Antoine de Saint-Exupéry

A Deus, pela saúde e força que me propiciou para que cumprisse esta jornada;

A minha família: meu pai Israel Rodrigues (*in memoriam*), meu maior incentivador e minha mãe Teresinha, minha primeira e última professora, sempre;

Aos meus filhos Paulo, Guilherme e Lucas, razão primeira da minha existência;

Ao meu esposo Angelo, pela compreensão em todas as vezes cujo mestrado inviabilizou minha presença, mesmo, muitas vezes, estando tão próxima;

A minhas irmãs Sara e Sílvia, grandes incentivadoras de minha trajetória;

Estendo, na mesma importância de minha família, agradecimentos a minhas amigas Maria, Ana Paula, Ilma, Daiane e Pablina, irmãs do coração, que sempre estiveram por perto para prestar-me apoio emocional;

Aos professores Neila Francisca Estigarribia e Miguel Luiz Contani, pelo estímulo acadêmico e pela valorização cultural que atribuem ao processo pedagógico. Pela amizade que se construiu para além do espaço profissional.

Manifesto a minha gratidão à Doutora Lucilene Soares da Costa, orientadora desta dissertação, pela sua dedicação desde o nosso primeiro encontro, pelas críticas e conselhos, mas, sobretudo, pela ajuda na concretização deste projeto;

Às Doutoradas Rosana Cristina Zanelatto Santos e Léia Teixeira Lacerda, pela leitura atenta e orientações à época da qualificação e por terem feito parte de um momento tão significativo da minha vida.

Para levar a “bom porto” este trabalho, contei com a disponibilidade, apoio e colaboração de um grupo de pessoas que se tornaram minhas amigas. Para elas o meu reconhecimento, sobretudo por me incentivarem a ultrapassar grandes desafios. Portanto,

agradeço a primeira turma do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Aos professores que lecionaram a parte curricular deste mestrado, cujos ensinamentos me permitiram conduzir este trabalho, proporcionando-me experiências pedagógicas muito significativas.

A todos os professores em exercício no Ensino Médio da Rede Estadual do município de Ivaiporã que colaboraram na investigação empírica e que me dispensaram algum do seu tempo. A todos eles, sou grata!

A todos os meus alunos, destes trinta e dois anos de caminhada profissional, que me fazem acreditar todos os dias que vale apenas ser professora, investindo nesta árdua tarefa sempre mais e melhor! Eles sim constituem a razão de ser e o fim de tudo!

A todos, muito obrigada.

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...] Verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os sabores, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro: a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 2007).

RESUMO

Esta pesquisa ocupa-se da investigação de como se dá o ensino de leitura literária no Ensino Médio. Diante dos resultados que o País vem apresentando no que se refere à qualidade da educação, observa-se que há necessidade de reavaliação das metodologias direcionadas ao ensino da literatura, visando à busca de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem capazes, além de motivar os alunos à leitura, de mostrar-lhes que a literatura é um fenômeno cultural, histórico e social, uma ferramenta que revela as contradições e os conflitos da realidade. Neste sentido, o estudo tem como objetivo geral compreender como o professor realiza, com os alunos do Ensino Médio, o trabalho de leitura de textos que refletem a diversidade de linguagens características das práticas de letramento literário, pertencentes às diferentes esferas de atividades sociais, contribuindo para os estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura da literatura. Como objetivos específicos, pretendemos investigar a concepção de leitura que norteia o trabalho do professor ao definir de que forma o material didático será utilizado e sua contribuição para a leitura do texto literário, além de identificar indícios de como a prática de leitura é efetivada em sala de aula, tendo por base as aulas do professor e os materiais de apoio utilizados. O trabalho tem como aporte teórico os estudos bakhtinianos a respeito da concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN [VOLOSHINOV], 2006), tendo em vista a interface entre a literatura e o livro didático, apresentando como princípio fundante o dialogismo, cujo alicerce é a concepção sociointeracionista da linguagem. Partindo do pressuposto de que ler é um processo dialógico no qual se deve levar em conta a alteridade, o interlocutor, os modos e as circunstâncias da interação verbal, a pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa, com abordagem de dimensão sócio-histórica. O processo de obtenção dos dados foi realizado mediante os seguintes objetos de análise: (a) análise dos capítulos destinados à Literatura do livro do 1º ano de Português utilizado no Ensino Médio (SARMENTO; TUFANO, 2010); (b) os depoimentos de doze professores, por meio dos quais se procurou investigar a concepção de leitura desses sujeitos e sua prática de ensino literário. Desvendar a imensa variedade de práticas de uso do livro didático requer uma investigação complexa; embora não se tenha a pretensão de esgotar o tema, resolveu-se pesquisar a recepção do livro didático em aulas de língua materna em uma cidade -Ivaiporã- do interior do Paraná, com o intuito precípuo de verificar em quais condições ocorre a prática leitora no Ensino Médio. Concluiu-se que o docente deve buscar um conhecimento mais especializado no âmbito da teoria literária, para saber qual é a concepção teórica que norteia suas aulas, a fim de que possa ser um bom mediador da leitura. Finalmente, a partir das pesquisas realizadas com o objetivo de elaborar a presente dissertação, reafirma-se a responsabilidade da escola, dos professores, da Academia e dos Órgãos Governamentais no sentido de auxiliar na manutenção de uma proposta pedagógica para que o livro didático seja apenas um instrumento de apoio ao trabalho docente e não um parâmetro às aulas.

Palavras-chave: Leitura da Literatura. Livro Didático. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research investigate the teaching of literary reading in high school. Given the results that the country has shown with regard to the quality of education, it is observed that there is need to evaluate methodologies directed to the teaching of literature, aimed at seeking educational alternatives capable of teaching, learning and motivate students to read. To show them that literature is a cultural phenomenon, historical and social, a tool that reveals the contradictions and conflicts of reality. In this sense, the study's general objective is to understand how the teacher performs with the high school students, the work of text reading reflect the diversity of language`s characteristics of the literary literacy practices, belonging to different spheres of social activities, contributing to studies of the processes of teaching and learning of reading literature. As specific objectives, we investigate the conception of reading that guides the work of the teacher and to define how the teaching material will be used and contribute to the reading of literary texts, and identify evidence of how the practice of reading is effected in the classroom, based on the lessons of the teacher and the support materials used. The work uses the Bakhtinian theoretical framework studies of the dialogical conception of language (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN [VOLOSHINOV], 2006), in view of the interface between literature and the textbook, presenting as a bedrock principle the dialogism, whose foundation is the social-interactionist conception of language. On the assumption that reading is a dialogical process in which one must take into account the alterity, the interlocutor, and also modes, circumstances of verbal interaction. The research is characterized as qualitative-interpretative, approaching with a socio-historical point of view. The process of obtaining the data will be made through the following objects of analysis: (a) analysis of chapters dedicated to the Literature of the Portuguese books used in high school (SARMENTO; TUFANO, 2010); (b) the classes taught by the teacher; (c) the testimony of twelve teachers unraveled an immense variety of practical use of textbooks requires a complex investigation, although we do not pretend to exhaust the subject, we have researched the receipt of textbooks in mother tongue classes in a public school in Ivaiporã, interior of Paraná with the goal of check conditions in which occurs the reading practice in high school. Concluding that the educator must search for knowledge in a more specilized fashion, utilizing better material in order to base their classroom efforts. Finally based on this research; the task of the academic body as well as schools, teachers and governmental institutions is to focus on the maitenance of the pedagogic offer thus rendering didactic books as one of many research tools, never limiting the educator.

Keywords: Reading Literature. Textbook. Pedagogical Practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipologia elaborada por Marcuschi	95
Tabela 2 – Tabela com as quantidades e os percentuais das questões do livro didático analisado.....	96
Tabela 3 – Local da pesquisa Ivaiporã- perfil educacional	104
Tabela 4 – Quantidade de alunos matriculados no ensino médio em 2014	105
Tabela 5 – Perfil dos professores entrevistados: formação profissional e atuação	105
Tabela 6 –Tempo de atuação do entrevistado no magistério e na escola na qual leciona atualmente	106
Tabela 7 – Respostas para três questões sobre a vida funcional dos entrevistados.....	107
Tabela 8 – Para você, o que é literatura?	109
Tabela 9 – Como seleciona as leituras literárias para suas turmas?	111
Tabela 10 – Qual o seu texto literário preferido em Língua Portuguesa?.....	114
Tabela 11 – Os livros selecionados pela escola nos programas anteriores foram os mesmos enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)?.....	118
Tabela 12 – Participa da definição dos critérios de seleção dos LD's?.....	119
Tabela 13 – Considera eficiente a política pública do livro didático no Brasil? Justifique: ..	119
Tabela 14 – Qual a proposta metodológica adotada nos livros didáticos de sua escolha? Justifique:	120
Tabela 15 – Acha importante participar do processo de escolha dos LD's? Por quê?	122
Tabela 16 – Escreva três critérios que considera essenciais na escolha do LD:	123
Tabela 17 – Mencione as eventuais dificuldades que tenha encontrado ao trabalhar com o LD adotado:.....	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro.....	71
Figura 2 – Páginas que trazem a periodização literária	80
Figura 3 – Continuação da página anterior	81
Figura 4 – Intertextualidade	82
Figura 5 – Página em que se mostra a variedade de gêneros discursivos utilizados no livro didático.....	85
Figura 6 – Continuação da página anterior	86
Figura 7 – Páginas com propostas de filmes (vale a pena assistir); livros (vale a pena ler) e sites (vale a pena acessar)	88
Figura 8 – Página que retrata o quadro que servirá de paralelo entre a pintura e a literatura..	89
Figura 9 – Página na qual se exemplificam questões de natureza subjetiva	99
Figura 10 – O Classicismo e o glossário que o acompanha	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A PRESENÇA HEGEMÔNICA DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA	18
1.1 O livro didático em questão	23
1.2 Uso do livro didático	27
1.3 O que preconizam os documentos oficiais	32
1.3.1 O Marco Legal da Reforma do Ensino Médio no Brasil.....	34
1.3.2 Alguns Fatores que Interferem na Prática da Leitura.....	39
2 O ENSINO DA LEITURA DA LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO: O ESTADO DO CONHECIMENTO	41
3 LEITURA: OBJETO DE ENSINO	52
3.1 Contexto histórico	53
3.2 Concepção de leitura	55
3.3 Letramento literário.....	57
3.4 Pressupostos bakhtinianos	59
3.4.1 Bakhtin.....	59
4 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO	66
4.1 Concepção de linguagem.....	67
4.2 Análise do livro didático <i>Português: Literatura, Gramática, Produção de Texto do 1º ano do ensino médio</i>	71
4.2.1 Apresentação da Coleção Didática no Site da Editora	72
4.2.2 Análise da Coleção Didática no Guia PNLD 2012	73
4.2.3 Análise do Suplemento do Professor.....	74
4.3 Livro do aluno	79
4.3.1 Diálogo com as Artes	92
4.4 Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa	94
5 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO E ENSINO DA LITERATURA: MEDIAÇÕES POSSÍVEIS	103
5.1 Coleta de dados.....	105
5.2 Apresentação das respostas do questionário	108
5.3 Uma luz, talvez?	131
5.4 Sugestões de trabalho	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE A - Questionário	155
ANEXO A - Localização do Município de Ivaiporã no mapa do Estado do Paraná. Em plano menor, o Paraná no mapa do Brasil	157

INTRODUÇÃO

A formação de quem tem responsabilidade de educar pessoas é um tema sempre oportuno, pois se busca dar conta da complexidade de questões que se impõem ao professor. Contudo, não existem fórmulas que sejam válidas para todos, já que o conhecimento educacional acumulado historicamente deve ser apropriado e submetido à crítica em função de cada história e contexto.

Geralmente, realiza-se pela transmissão daqueles que sabem ou pelo compartilhamento de experiências as quais permitam apropriar-se das práticas de outros, porém, para que isto se efetive, é necessário que haja um interlocutor que as incorpore, porque o processo de formação deve partir dos sujeitos, o que significa reconhecer-se e ser reconhecido como sujeito de sua prática pedagógica. Consequentemente, a formação só tem sentido quando orienta na *práxis* cotidiana, e não quando dissocia os educadores da construção de seu próprio saber.

Neste percurso, é relevante destacar iniciativas que respaldam a produção das práticas que direcionam a dinâmica pedagógica e refletem o caráter social, subjetivo e flexível da língua, tendo em vista que o ensino da Língua Portuguesa vem sendo concebido como prática social de interlocução, no qual os papéis de professores e alunos constroem-se social e historicamente, à medida que se busca reverter a história de fracassos diversos que tem negado aos estudantes a possibilidade de êxito, em uma relação na qual a escola se configura como um espaço significativo de ampliação de conhecimento para todos.

Em que pesem os esforços nas esferas oficiais¹ para desenvolver projetos que auxiliem os professores de Língua Portuguesa a repensar suas orientações teóricas e metodológicas do ensino da disciplina, especificamente, da Literatura no Ensino Médio, as reflexões sobre o assunto, as quais este trabalho corrobora, insistem em apontar a premente necessidade de formação literária do professor de Língua Portuguesa. Dessa forma, o docente deve buscar um conhecimento mais especializado no âmbito da teoria literária, para que possa saber qual é a concepção teórica que norteia suas aulas, a fim de que possa ser um bom mediador da leitura.

Entretanto, um dos maiores obstáculos da escola é fornecer subsídios teóricos e metodológicos para auxiliar a prática pedagógica dos professores, principalmente no que se

¹ Com o objetivo de adequar o sistema educacional brasileiro foi elaborada, aproximadamente, nas três últimas décadas, uma série de intervenções oficiais. Marco dessas intervenções foi a edição dos PCN's, em 1998, que se constituíram como referências importantes para outras ações, tais como a avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos, a avaliação dos livros didáticos e a implementação de vários programas de formação de professores.

refere à inserção da leitura literária. Tanto que no Ensino Médio a literatura passa por um processo de escolarização, fator que contribui para que o aluno a considere como um conteúdo de difícil compreensão.

Há muitas pesquisas sobre a realidade do Ensino Fundamental I e II,² contudo, isso não se aplica ao nível médio. Esta é uma das razões que demonstra uma grande demanda por pesquisas que auxiliem a compreender por que razões, no Ensino Médio, as competências relativas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado, confirmadas por avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).³

A este respeito, convém ressaltar que essas avaliações prestam informações relevantes a respeito do desempenho escolar e do contexto intra e extraescolares. No entanto, deve haver prudência na utilização de seus resultados, pois pode-se utilizá-los tanto como orientadores no aperfeiçoamento das políticas educacionais, no intuito de objetivar a universalização da qualidade do ensino, como submeter-se a uma simplificação da qualidade de ensino, conduzindo a uma lógica meritocrática e, conseqüentemente, competitiva entre as unidades e redes de ensino. Dessa forma, torna-se evidente que toda avaliação é paradoxal, visto a qual(quais) interesse(s) se presta(m).

De qualquer forma, é corrente a afirmativa de que a divulgação de dados oficiais sobre os resultados do ENEM e do SAEB sem que haja propostas concretas para melhorar estes índices de maneira significativa, prestam-se apenas à desmotivação dos professores e demais profissionais envolvidos no contexto escolar.

Todavia, este não é o foco da presente pesquisa. Nesse sentido, volta-se à necessidade evidente de reavaliação das metodologias direcionadas ao ensino da literatura, visando à busca de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem capazes, além de motivar os alunos à leitura, de mostrar-lhes que a literatura é um fenômeno cultural, histórico e social, uma ferramenta que revela as contradições e os conflitos da realidade.

Bunzen e Mendonça, cuja obra *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*, tem servido como aporte para várias pesquisas a respeito do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, propõem a intervenção do professor apto a mediar as situações de leitura e escrita. Os autores afirmam que, caso “[...] a teoria da literatura tivesse uma maior penetração

² A respeito dessas pesquisas, citam-se, como exemplo, as realizadas por Rojo e Batista, a partir de 2003.

³ Avaliações como o SAEB e o ENEM fortaleceram-se a partir da segunda metade da década de 1990, devido à integração do Ensino Médio como etapa final da educação básica e, mais fortemente, pelo fato desta modalidade de ensino integrar a agenda de políticas educacionais voltadas à qualificação da educação básica sob a ótica do direito.

em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leitura, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor” (BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p. 84).

A pesquisa apresenta como objetivo geral compreender como o professor realiza, com os alunos do Ensino Médio, o trabalho de leitura de textos que refletem a diversidade de linguagens características das práticas de letramento literário, pertencentes às diferentes esferas de atividades sociais, contribuindo para os estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura da literatura. Embora se tenha ciência de que este é um tema complexo, que não se esgota nos limites desta dissertação, resolveu-se pesquisar a recepção do livro didático (LD) em aulas de língua materna em Ivaiporã, uma cidade do interior do Paraná, com o intuito precípua de verificar em quais condições ocorre a prática leitora no Ensino Médio.

Como objetivos específicos, pretende-se investigar a concepção de leitura que norteia o trabalho do professor ao definir de que forma o material didático será utilizado e sua contribuição para a leitura do texto literário, além de identificar indícios de como a prática de leitura é efetivada em sala de aula.

O trabalho tem como aporte teórico os estudos bakhtinianos a respeito da concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN [VOLOSHINOV], 2006), tendo em vista a interface entre a literatura e o livro didático, apresentando como princípio fundante o dialogismo, cujo alicerce é a concepção sociointeracionista da linguagem.

A metodologia parte do pressuposto de que ler é um processo dialógico no qual se deve levar em conta a alteridade, o interlocutor, os modos e as circunstâncias da interação verbal. Dessa forma, a pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa, com abordagem de dimensão sócio-histórica. O processo de obtenção dos dados será realizado mediante os seguintes objetos de análise: (a) análise dos capítulos destinados à Literatura dos livros de Português utilizados no Ensino Médio (SARMENTO; TUFANO, 2010); e (b) os depoimentos de 12 (doze) professores de Língua Portuguesa, documentação que se constitui em uma amostragem da forma como o livro didático vem sendo utilizado no ensino da literatura no Ensino Médio.

Quanto à estrutura, a dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, *A Presença Hegemônica do Livro Didático em Sala de Aula*, encontra-se a introdução necessária ao entendimento quanto à presença hegemônica do livro didático em sala de aula. Também está exposto como esse instrumento didático vem sendo o principal mediador no ensino promovido pela escola, o qual vincula o ensino de literatura com o estudo da história da literatura, tratada como uma linha cronológica, com escolas literárias sucedendo-se linearmente. Na sequência,

apresenta-se um breve histórico do livro didático e como ocorreu a consolidação de seu uso, estudos que reiteram o fato de que ensinar literatura por meio do livro didático é uma opção por ensinar história da literatura vinculada a uma abordagem cronológico-evolucionista. Em contraposição, os documentos orientadores da ação docente indicam referenciais importantes para se pensar as práticas educativas contemporâneas.

No segundo capítulo, *O Ensino da Leitura da Literatura no Livro Didático: O Estado da Arte*, as pesquisas, cujo objetivo não foi empreender uma exaustiva revisão bibliográfica e sim arriscar desenhar um quadro a respeito dos estudos contemporâneos (2003-2012) sobre o trabalho com a leitura da literatura no ensino médio, apontam, em todos os trabalhos analisados, a necessidade de uma reformulação no ensino da leitura da literatura no Ensino Médio, devido à maneira como se faz uso do livro didático.⁴

O terceiro capítulo traz à discussão o instrumento que se aponta: a leitura da literatura. Para desenvolver essa discussão, reitera-se que a concepção de leitura norteadora do presente trabalho situa-se nos aspectos sociointeracionista, histórico e discursivo da linguagem ao contemplar os pressupostos bakhtinianos e a concepção dialógica da linguagem. Portanto, a perspectiva dialógica foi analisada como um instrumento para abordar a literatura e favorecer o diálogo entre objetos culturais de diferentes linguagens e diferentes épocas.

No quarto capítulo, procedemos à análise do material didático: *Português: Literatura, Gramática, Produção de Texto*, elaborando uma interface entre o que o Suplemento do Professor propõe como orientação metodológica e o que as atividades do livro didático fazem, efetivamente.

O quinto capítulo atende à prerrogativa do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no que tange à formação de educadores, tendo em vista que seu principal objetivo é “[...] aprofundar estudos que busquem a melhoria da qualidade de ensino na educação básica, por meio da articulação dos conhecimentos, conteúdos e o fazer pedagógico” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2014). É nessa parte que se buscam possíveis esclarecimentos nas vozes dos professores de Língua Portuguesa para objetivar a pesquisa instaurada. Para resultados possíveis de serem mensurados, há, no Apêndice A, uma cópia do

⁴ Deve-se esclarecer que o uso do livro didático não está sendo analisado neste contexto como um instrumento pedagógico demonizado, responsável pelo fracasso do ensino de literatura. Ao contrário, convém registrar que, na maioria das vezes, não há outras alternativas metodológicas de ensino da Língua portuguesa, especificamente no caso da literatura. Além deste fato, também é fundamental questionar outras questões adversas no processo ensino-aprendizagem, como, por exemplo, a compartimentação da disciplina Língua Portuguesa em aulas de gramática, literatura e redação, a carga horária reduzida da disciplina, entre outras.

questionário entregue aos professores. Assim, o trabalho intenta reverter-se em uma contribuição, no sentido de ampliar a visão dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio para a necessidade de mudanças na concepção pedagógica e, conseqüentemente, na postura do professor frente ao trabalho com a Literatura e o uso do livro didático. Nesse capítulo, também enfatiza-se a necessidade de o professor conhecer os conceitos que perpassam a instituição escolar para dominar e aplicar sua posição teórico-prática empregada em sala de aula.

Finalmente, a partir das pesquisas realizadas com o objetivo de elaborar a presente dissertação, reafirma-se a responsabilidade da escola, dos professores, da Academia e dos Órgãos Governamentais no sentido de auxiliar na manutenção de uma proposta pedagógica para que o livro didático seja apenas um instrumento de apoio ao trabalho docente e não um parâmetro às aulas.

1 A PRESENÇA HEGEMÔNICA DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

Desde que, adulto, comecei a escrever romances, tem-me animado até hoje a ideia de que o menos que um escritor pode fazer, numa época de atrocidades e injustiças como a nossa, é acender a sua lâmpada, trazer luz sobre a realidade de seu mundo, evitando que sobre ele caia a escuridão, propícia aos ladrões, aos assassinos e aos tiranos. Sim, segurar a lâmpada, a despeito da náusea e do horror. Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendamos nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como um sinal de que não desertamos nosso posto.

Érico Veríssimo

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's - BRASIL, 1997), tem crescido no Brasil um movimento de discussão em relação à análise de material didático, tendo em vista a renovação das práticas de ensino e a formação de professores. Uma dessas iniciativas é o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir de 1996, passou “[...] a avaliar sistemática e continuamente o livro didático e debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade” (BATISTA, 2005, p.27).

Contudo, esta avaliação contínua não é capaz de camuflar que a elaboração das políticas públicas está sempre marcada por um conflito de interesses, ocasionado pelo jogo dos grupos sociais que formam a sociedade civil, apresentando uma clara disputa pelos recursos disponíveis na sociedade. A forma como os conteúdos do livro didático são absorvidos e assimilados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de contribuir - ou não - para uma ação consciente e eficaz por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo é o que implica neste conflito de interesses, isto é, se a ação docente contribui para que o educando se aproprie dos conhecimentos sistematizados pela humanidade e, apropriado desses conhecimentos, torne-se sujeito de sua própria existência ou continue agindo apenas guiado pelo senso comum.

Nesse sentido, dialogamos com Leite (1983, p. 103) que afirma que “[...] o manual apazigua, através de respostas bem dosadas, a inquietação criadora que leva o homem a questionar.”

Neste mesmo viés, o livro didático, da forma como vem sendo utilizado no Brasil, pode ser, como explica Foucault, um condutor das relações de poder, haja vista que estas relações não possuem apenas um centro, de modo que todos nós sofremos influência de poderes, assim como todos nós exercemos influência sobre outrem também. O filósofo afirma que “[...] existem relações de poder

múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso” (FOUCAULT, 2003, p. 179).

Trazer Foucault para as discussões sobre livro didático e literatura tem o objetivo de suscitar a compreensão de que, sendo sociais, essas esferas também o são, pelo mesmo motivo, políticas, envolvendo, assim, todo um aparato de força pelas simbologias sociais por meio das relações de poder.

Também Bakhtin (1924 apud FARACO, 2009, p. 52) expõe em “O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal” a ideia de que a reação ao caráter infinito da semiose humana será parte inerente ao jogo dos poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão submeter a heterogeneidade discursiva, monologizar, tornar o signo monovalente, finalizar o diálogo. O filósofo russo já fazia referência à dinamicidade do universo das significações quando apresentava qualquer ato da criação ideológica como oscilando essencialmente nas fronteiras, pois o material semiótico pode ser o mesmo, mas sua significação no ato social concreto da enunciação, dependendo da voz social em que está firmado, será diferente.

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico (ele se estira para um passado ilimitado e para um futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, isto é, aqueles que nasceram no diálogo dos séculos passados, não podem nunca ser estabilizados (finalizados, encerrados de uma vez por todas) – eles sempre se modificarão (serão renovados) no desenrolar subsequente e futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem quantidades imensas, ilimitadas de sentidos contextuais esquecidos, mas em determinados momentos do desenrolar posterior do diálogo eles são lembrados e receberão vigor numa forma renovada (num contexto novo). (BAKHTIN, 1924, p. 170 apud FARACO, 2009, p. 53).

Portanto, pode-se enunciar um processo metafórico entre o material didático e o pensamento bakhtiniano, já que o livro didático pode contribuir para que o aluno seja um espectador dos dizeres do autor do livro ou uma pessoa que construa sentidos, infira, hipotetize, questione, argumente, defenda suas ideias, enfim, seja um leitor proficiente.

Zilberman (1988), na mesma linha, expõe que a indústria cultural é o agente mais poderoso da economia capitalista. Esta dá ao sujeito a ilusão de que todos são iguais, quando há uma distinção de classes que impossibilita as pessoas de pensarem e agirem por si próprias. O sistema educacional brasileiro vem se defrontando com a realidade inquestionável de uma sociedade denominada pós-moderna, cuja característica precípua tem sido a pulverização da consciência individual. A autora afirma que a sociedade atual é profundamente coisificada,

manipuladora e extremamente individualista. Nas sociedades capitalistas, há um consumo em massa que produz indivíduos submissos. Estas citações auxiliam a mostrar que há interesses implícitos nos textos aparentemente ingênuos trazidos nos materiais didáticos.

Neste contexto, o livro didático continua sendo o principal mediador no ensino promovido pela escola, por ser, muitas vezes, a única fonte de material utilizado pelos professores da rede oficial de ensino para transmissão do conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade.

Deusa Maria de Souza (1999, p. 153) afirma que “[...] o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência”. A título de esclarecimento, menciona-se que esta afirmativa de Deusa Maria de Souza é uma das mais utilizadas nos trabalhos a respeito do uso do livro didático.

Ler é saber que o que se lê é produto de um contexto do qual não pode ser separado. Ou seja, o texto que, na escola, “[...] constitui o lugar instituído do saber e funciona como objeto no qual se inscreve a verdade, a qual parece atemporal e definitiva” (CORACINI, 2002, p.18) passa a ser visto como produto de um processo social que produz informações e sentidos de realidade. Ao lerem, os sujeitos penetram em redes históricas de sentidos sobre as quais não podem ter controle total, seja como leitores, seja como produtores de textos.

Henrique C. da Silva e Edson R. de Souza (2012, p. 33) afirmam que “[...] mesmo livros didáticos apresentam abordagens diferentes sobre um mesmo assunto” e justificam não se tratar de uma falha na comunicação ou de um problema a ser corrigido, “[...] mas uma característica intrínseca do funcionamento da linguagem na sociedade.”

Portanto, a ação do professor no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, pois o texto literário é plural, precisa ser marcada pela inter-relação entre diversos códigos, é neste sentido que este trabalho objetiva mostrar que a leitura da literatura é uma ferramenta que oferece importante subsídio para o aprimoramento da capacidade das pessoas de ler de forma competente, tornando o ato motivador e capaz de suscitar reflexões, já que se pressupõe que o ato de ler significa um processo de atribuição de sentidos.

Lajolo (1982), nesta mesma concepção teórica, propõe uma educação para a literatura que desperte o aluno para a compreensão do texto enquanto multiplicidade de significados dentro das esferas estética, cultural, ideológica e social, principalmente ao levar-se em consideração que o aluno apresenta dificuldade em perceber a plurissignificação do texto literário. Assim, o trabalho com a leitura tem como finalidade precípua a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores eficazes, haja vista que a

elaboração de textos eficientes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências extratextuais.

Em consonância com essa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre os textos que se lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 54).

A questão da formação do leitor é problemática, uma vez que não é habitual formar leitores fora do ambiente escolar. Ao reportar-se à formação do leitor competente, a situação torna-se mais agravante, pois ler é uma ação intelectual, por meio da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informações codificadas em textos escritos. A leitura se faz sobre textos que trazem representações do mundo e com os quais o leitor se vê obrigado a negociar, já que “[...] ao ler um texto, o leitor mobiliza dois tipos de ‘informação’: aquelas que se constituíram em sua experiência de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto” (GERALDI, 1996, p. 125).

A prática desenvolvida na escola vincula o ensino de literatura com o estudo da história da literatura, tratada muitas vezes como uma linha cronológica, com escolas literárias sucedendo-se linearmente, conforme afirmado inicialmente. A leitura, ou mera indicação de leitura dos clássicos,⁵ é feita com base nas listas de preparação para os vestibulares ou, mais recentemente, com o objetivo de obter conhecimentos rasos destinados à resolução das questões do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM),⁶ etapas que não motivam suficientemente o aluno à leitura. O que se percebe, de modo geral, é a busca, pelos alunos, por edições comentadas e facilitadas, resumos prontos na Internet,⁷ encartes lançados às vésperas dos exames com análises simplórias e, sobretudo, pelos próprios livros didáticos, que apresentam versões fragmentadas e descontextualizadas dos textos literários, muitas vezes estudadas sem a necessária compreensão das determinações estéticas e históricas presentes nas obras literárias.

⁵ Italo Calvino formula suas ideias sobre clássicos na obra *Porque ler os clássicos*. Na abertura do livro, o autor apresenta quatorze propostas de definição para o que é um clássico. Na proposta 6, ele escreve: "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer" (CALVINO, 2001, p. 11).

⁶ Os participantes inscritos no ENEM 2014 são 8.721.946, um recorde histórico (GODOY, 2014).

⁷ A título de exemplo, conferir: “É importante atentar-se ao enunciado: Os clássicos da literatura brasileira em resumos fáceis. Os livros cobrados no vestibular e no Ensino Médio são analisados e simplificados para facilitar a vida” (GLOBO.COM, 2000-2014, n.p.).

Ao contrário, há um caráter determinista e apriorístico nos exercícios encontrados nos manuais didáticos, uma busca por localizar nos textos apresentados sinais que reforcem as características esperadas nesta ou naquela escola literária, geralmente se referenciando em um autor como exemplo para cada período.

Esta é uma das causas que contribuem, sobremaneira, para que o ensino de literatura confunda-se com o estudo da história da literatura, ao priorizar textos fragmentados, que servem como fonte de leitura decodificada para preencher questionários nos quais as perguntas estão previamente respondidas.

Nos anos de 1970, Antonio Candido publicou o ensaio *A Literatura e a Formação do Homem*, no qual já mostrava a preocupação com uma visão íntegra da literatura (CANDIDO, 2004). Neste sentido, Candido apontava dois momentos para o estudo de uma obra literária: um momento analítico, no qual predominaria a função da obra como objeto de conhecimento, e um momento crítico, no qual a obra literária assumiria a função de síntese e projeção da experiência humana. Após essas etapas, o crítico reivindica a função humanizadora da literatura:

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida de em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Talvez o autor já pressentisse, ao fazer essas reflexões, o papel preponderante que os livros literários assumiriam nas décadas subsequentes, dificultando a função de refinamento estético, intelectual e psicológico que atribuiu ao texto literário em seu ensaio.

Nesse sentido, uma questão que merece ser discutida diz respeito às origens históricas da prática de ensino da literatura. A lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) e o acordo MEC/Usaid⁸ teriam responsabilidade sobre a forma como o ensino da literatura é ministrado? Isto é, um ensino cristalizado pelos livros didáticos, em que o objetivo é a apropriação passiva, pelos alunos, desse discurso didático? Procura-se explicitar, no próximo tópico, as causas históricas para a apropriação do uso do livro didático, principal ferramenta que a instituição escolar utiliza para transmitir o ensino da literatura.

⁸ MEC/USAID é o nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados entre o Brasil e os Estados Unidos, a partir de 1964, durante o regime militar, entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), com o objetivo de implantar o modelo norte-americano no sistema educacional brasileiro (AGÊNCIA EDUCA BRASIL, 2007).

1.1 O livro didático em questão

Na obra *Didática Magna*, Comenius (2011) expõe que a prática de utilização do livro didático foi uma necessidade imposta à sua época, no século XVII, devido aos limitados recursos para efetivar a educação para todos.

A organização manufatureira do trabalho didático, associada à utilização do livro, representa uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo e impõe o domínio desse instrumento de trabalho. Esse processo pode ser elucidado sob a luz da categoria organização do trabalho didático, a qual assume lugar central de análise nas pesquisas do historiador da educação Gilberto Luiz Alves (2005), pois foi ele quem a cunhou em sua obra *O Trabalho Didático na Escola Moderna*.

Alves (2005) defende que a produção teórica de Comenius é a chave para a compreensão da escola moderna e a organização manufatureira do trabalho didático. Nesse sentido, o autor busca registrar o processo histórico de produção da escola contemporânea e recupera a centralidade do trabalho didático em contraposição àqueles que tendem a sua naturalização. Ao restaurar historicamente o trabalho didático, Alves enfatiza a forma manifesta do trabalho concreto, que se transforma segundo o movimento geral que permeia as manifestações de tal atividade no modo capitalista de produção.

O autor traz um alerta sobre o círculo vicioso no qual se transformou o processo educativo, principalmente pelo caráter com que se revestiu o instrumento de trabalho didático. Ao fazer a crítica ao senso comum expresso nos cursos de formação, Alves (2010, p. 57-58) afirma que, “[...] ao retornarem às salas de aula, independentemente do que aprenderem de novo, os professores voltam a utilizar da mesma forma os instrumentos de trabalho de sempre, sobretudo o manual didático”.

Ao trazer a discussão para a contemporaneidade, a pesquisadora Bárbara Freitag, juntamente com Valéria Rodrigues Motta e Wanderly Ferreira da Costa, no final da década de 1980, passaram a analisar, criticar, avaliar e sintetizar a trajetória do livro didático no País, buscando considerar o contexto geral do sistema educacional, a produção cultural e literária e como estas questões são tratadas em outros países, na obra *O Livro Didático em Questão* (1989), a qual fundamentará algumas explicações a seguir.

As autoras chamam a atenção para a falta de “[...] uma memória das políticas públicas desenvolvidas em relação ao livro didático no ministério competente” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989, p. 18-19), pois sua história não foi sistematizada pelos órgãos do MEC e nem pelos estudiosos brasileiros, com exceção de alguns poucos autores (ARROYO, 1968;

FRANCO, 1980; BOMÉNY, 1984; OLIVEIRA, J. B. A., 1985; OLIVEIRA, A., 1986/1961) os quais, segundo as autoras, trataram o tema de modo parcial e fragmentário, pois não houve uma sistematização profunda dos dados analisados.

Em pertinente análise, Freitag, Motta e Costa fazem uma retrospectiva histórica a respeito da criação do livro didático, na qual sintetizam as informações relevantes para a contextualização do tema em foco. A história evidencia que desde a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, o livro didático tem circulado em escala crescente no cenário nacional. Essa “[...] onipresença” (CHOPPIN, 2004, p. 551) do livro didático abre importante dimensão no campo da investigação do fenômeno da cultura letrada.

O livro didático é subsidiado desde 1930, por meio da criação do Instituto Nacional do Livro Didático (INL), em 1929. Foi criado com o objetivo de atrelar-se às diversas políticas públicas e permanece até o presente, com o intuito de amenizar “[...] as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias sócio-econômicas entre ricos e pobres” (FREITAG *et al.*, 1989, p. 19).

Em 1938, ocorre a primeira definição oficial do livro didático,⁹ por meio do Decreto Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, e a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNDL), ampliada em 1939 e fortalecida em 1945, com a função de realizar o seu controle político e ideológico (BRASIL, 1938).

Com a instauração do regime militar, intensificaram-se as relações entre o Brasil e os Estados Unidos, fato que teve como uma de suas consequências a assinatura de diversos contratos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional, contratos que passaram a ser conhecidos como acordos MEC/USAID. Concomitantemente, criou-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Embora estes acordos tenham sido denunciados “[...] por críticos da educação brasileira por possibilitar aos americanos o controle ideológico do mercado do livro didático, foram substancialmente incrementados no período ditatorial” (FREITAG *et al.*, 1989, p. 14).

A Fundação Nacional do Material Didático (FENAME) foi criada em 1968. Extinguiu-se a COLTED em 1971, com a criação do Programa do Livro Didático (PLID), subordinado ao Instituto Nacional do Livro (INL) que, a partir de 1976, foi assumido pela FENAME.

A consolidação do uso dos livros didáticos ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, de 1971, a qual estendeu para oito anos a

⁹ Livro didático e não manual didático é a terminologia utilizada na presente dissertação, pelo fato de ser o termo mais usual na contemporaneidade.

obrigatoriedade escolar e imprimiu um caráter profissionalizante ao Ensino Médio, fator que também colaborou para o fortalecimento desta ferramenta de trabalho docente.

O lançamento das diretrizes básicas do Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), em 1980, apresenta, pela primeira vez, a vinculação da política governamental com a palavra “carente”, referindo-se à criança de faixa econômica desprestigiada.

Com esse programa se procura “[...] colaborar no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado carente de recursos financeiros” (FREITAG *et al.*, 1989, p. 16).

Em 1983, por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), o governo centraliza sua política assistencialista e passam a fazer parte do arcabouço administrativo da FAE diversos programas, como o do livro didático, o das bolsas de estudo e o da alimentação escolar.

Ao discutirem questões como a avaliação do livro didático e a polêmica travada em torno do livro descartável, as autoras sugerem que a avaliação do livro didático não seja feita por comissões ou instituições estatais, evitando-se que sejam manipuladas pelos interesses das editoras, dos políticos fisiológicos e clientelistas e dos aparelhos repressores do Estado, e passe a ser realizada por “[...] comissões mistas, integradas por representantes de todos os setores da sociedade, como vem sendo praticado em países como a Suíça, Áustria e Alemanha Federal” (FREITAG *et al.*, 1989, p. 42).

Para mostrar que o livro didático tem sido o grande propulsor de vendas das editoras e que “[...] no Brasil é uma mercadoria produzida pela indústria cultural” (FREITAG *et al.*, 1989, p. 60), as autoras exemplificam que, em 1986, a FAE comprou, aproximadamente, 45 milhões de livros didáticos. Destes, 41 milhões (92,2%) “[...] foram fornecidos por apenas 10 editoras” (FREITAG *et al.*, 1989, p. 54) e o restante (7,8%) foi deixado para quase 400 editoras que participam do mercado.

Na atualidade, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, um estudo do comportamento do leitor brasileiro realizada a cada quatro anos pelo Instituto Pró-Livro (IPL), mostra que o panorama propulsor das vendas de livros no Brasil continua a ser impulsionado pela venda do livro didático: a última pesquisa, aplicada em 2011, foi feita com 5.012 entrevistados, de 315 domicílios com idade a partir de 5 anos, alfabetizada ou não. Ao comparar com a pesquisa de 2007, detectou-se que o brasileiro está lendo menos. Naquele ano, a média de livros lidos foi de 4,7 enquanto, em 2011, caiu para 4,0 livros por ano. Apesar dos números pessimistas, o Brasil é o 9º maior mercado de livros do mundo. O paradoxo é explicado por Zoara Failla, gerente de projetos do Instituto Pró-Livro:

O Brasil é o 9º por causa dos livros didáticos. O Governo Federal compra livros e os distribui em escolas públicas e para seus estudantes. Se retirarmos o governo brasileiro, os números já não ficam tão expressivos. Muito pelo contrário. Apenas 15% da população brasileira comprou livros, ou seja, 85% das pessoas não compraram nenhum livro em 2011 (GLOBO.COM, 2013, n.p.).

Em relação à escolha do livro didático, esta é realizada por uma comissão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) desde o ano de 1996. Anteriormente a escolha era feita pelos professores, diretamente influenciados pela propaganda editorial. Molina (1988) legitima este fato ao afirmar que:

[...] as editoras mais poderosas exercem maior pressão sobre os professores (pela distribuição de exemplares gratuitos e pela propaganda maciça) e, sendo mais conhecidas têm suas obras entre as mais escolhidas. [...] De pouco adianta poder escolher quando não se sabe escolher (MOLINA, 1988, p. 24).

Especialmente, os livros escolares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio se firmaram e continuam se firmando no mercado, por atenderem às necessidades do público a que se destina, ao reunir, em um volume único, os conteúdos de leitura, produção de texto e gramática.

Além desta especificidade, os livros apresentam componentes necessários para o planejamento escolar, seleção de conteúdos, proposta metodológica, seleção de textos, sugestões e orientações metodológicas. Contudo, vários pesquisadores criticam esta situação. Cereja, por exemplo, afirma que se, por um lado, esses manuais facilitam as atividades pedagógicas e didáticas do professor, por outro, subtraem-lhe a identidade e a autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Em contraponto, na obra *O Livro Didático em Questão* (1989), as autoras Bárbara Freitag, Valéria R. Motta e Wanderly F. da Costa afirmam que, embora deixe muito a desejar, o livro didático é indispensável em sala de aula. Afirmam que é uma boa ferramenta didática e sua manipulação depende da habilidade e do nível de formação do professor.

Para assegurar essa habilidade e formação aos educadores brasileiros, as pesquisadoras supracitadas sugerem que a universidade contribua, no sentido de melhorar os cursos de licenciatura, capacitar os profissionais do mercado, pesquisar sobre o sistema educacional e constituir equipes de especialistas, objetivando elaborar livros com conteúdos mais universais e mais atualizados do ponto de vista científico.

1.2 Uso do livro didático

Embora as políticas governamentais cuidem da aquisição e da distribuição de livros didáticos aos alunos das escolas públicas, a qualidade desse material vem sendo posta em discussão em vários trabalhos acadêmicos. A título de exemplo, no ano de 1988, devido à falta de análise metodológica na escolha de textos para compor os livros didáticos, “[...] surgiram dezessete casos nos quais um mesmo texto foi selecionado para livros destinados a séries distintas” (MOLINA, 1988, p. 49), fato revelador para ilustrar a falta de critérios e de pesquisas que envolvem a questão.

Um aspecto que deve ser destacado em livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio é a diversidade de autores e de reedições. Contudo, se há uma boa quantidade de livros no mercado, a maneira de apresentar a Literatura e de conceber seu ensino não tem sofrido grandes alterações.

Há basicamente, dois modelos: os livros de coleções voltadas para os três anos do ensino médio e os de volume único que, n’alguns casos, é uma junção dos três volumes das coleções. Esses modelos são, quase sempre, de língua e literatura e, em muitos deles, a literatura é a menor parte. Em menor quantidade, temos os livros didáticos especificamente de literatura – também em coleções e em volume único. Quase todos esses livros apresentam um conteúdo comum: partem do trovadorismo português (alguns se restringem à literatura brasileira) até tendências contemporâneas de nossa literatura portuguesa. Em geral, estas obras são muito parecidas, sobretudo nos problemas (PINHEIRO, H., 2006, p. 106).

Em relação à apresentação, nos últimos anos, os livros didáticos estão maiores, coloridos, fabricados em papel de melhor qualidade. Também está ocorrendo uma proximidade temática ou de estilo entre a literatura e as artes, como por exemplo, um poema e um quadro ou uma escultura. Talvez este diálogo com outros tipos de arte ocorra devido ao fato da dita pós-modernidade requerer elementos mais atrativos para atrair as crianças e jovens à leitura, ou em decorrência das próprias teorias que buscam expandir o campo de conhecimento pelo viés interdisciplinar e intertextual, qualificando a formação intelectual, social, cultural e cognitiva dos alunos. No entanto, é adequado esclarecer que “[...] o diálogo entre as artes é real e deve ser cada vez mais estimulado. Por outro lado, se o manual é de literatura, espera-se que a predominância seja de textos literários” (PINHEIRO, H., 2006, p. 109).

O Guia de Livros Didáticos PNLD (BRASIL, 2011) de Língua Portuguesa apresenta alguns princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio:

Considerando-se as particularidades do EM, um quinto eixo (os quatro grandes objetos de ensino da disciplina são leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos) poderia ser acrescentado aos anteriores, o da literatura. Entretanto, as orientações curriculares para esse componente estabelecem a leitura literária, e não os conhecimentos sobre a literatura, como o objeto específico desse componente curricular. Em consequência, a formação de um leitor particular e diferenciado é apontada como o objetivo principal desse ensino, apoiada na construção paralela de um corpo próprio de conhecimentos históricos e linguísticos/literários. Dessa forma, as Orientações abrem à organização do ensino de literatura a possibilidade de que seu objeto e seu objetivo sejam concebidos não como um eixo próprio, mas como um conjunto de elementos bem delimitados dos eixos já estabelecidos, em especial o da leitura e o da construção de conhecimentos linguísticos. Com o objetivo de dar à disciplina de LP uma mesma diretriz geral para toda a educação básica, o PNLD 2012 optou por esta segunda alternativa (BRASIL, 2011, p. 13, grifo nosso).

O fato é que ensinar literatura por meio do livro didático é uma opção por ensinar história da literatura sujeita a uma abordagem cronológico-evolucionista. Alfredo Bosi identifica o caráter paradoxal dessa perspectiva ao refletir sobre os diferentes momentos da historiografia brasileira:

Uma história da literatura brasileira que pretendesse ser a verdadeira, isto é, fiel a seu objeto, deveria admitir que os textos dispostos no tempo do relógio não têm nem a continuidade nem a organicidade dos fenômenos da natureza. Os escritos de ficção, objeto por excelência de uma história da literatura, são individuações descontínuas do processo cultural. Enquanto individuações podem exprimir tanto reflexos (espelhamentos) como variações, diferenças, distanciamentos, problematizações, rupturas e, no limite, negação das convenções dominantes (BOSI, 2002, p. 110-111).

A análise de Bosi confirma a hipótese de que os recursos e os procedimentos usados para o desenvolvimento das práticas de leituras literárias são restritos e não têm proporcionado aos alunos apropriação adequada desse vasto repertório.

A lista de características, autores e obras representativas das escolas literárias constitui-se em conteúdo que deve ser memorizado pelos estudantes em ato mecânico, desistoricizado de todo processo educativo. As definições sistematizadas tornaram-se uma prática cristalizada, sem que seja possível mostrar ao aluno a importância do texto no momento histórico em que foi produzido, bem como suas reverberações no momento presente. O processo de didatização no ensino da leitura do texto literário é uma prática, há vários anos discutida por Lajolo:

[...] algumas editoras, tentando ampliar a faixa de mercado de autores contemporâneos, acompanham seus livros de instruções de uso, ou seja, de fichas, roteiros e questões que sugerem ao professor os caminhos de penetração na obra. Desnecessário dizer-se que, nesta adaptação escolar, qualquer vanguarda perde seu vanguardismo, obrigada a moldar-se a clichês literários já sancionados pela escola (LAJOLO, 1982, p. 29).

Dessa forma, um texto literário transforma-se em mero texto didático. Na verdade, a abordagem que o livro didático faz é efetuar a leitura, a fim de que a realização de um exercício torne-se possível, alterando um texto literário para um texto escolar. Zilberman (1988, p. 111) resume essa perspectiva da seguinte forma: “O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício [...] o conceito de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade - a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer.”

A autora reitera que o texto é “[...] intermediário entre o sujeito e o mundo” (ZILBERMAN, 1988, p. 18), o que equivale a concluir que o aluno não terá condições reais de ler o texto como uma fonte de prazer estético, de vivência da literatura. Portanto, caso o texto literário não seja concebido em sala de aula como expressão cultural dotada de significados, estar-se-á subordinando a arte à pedagogia, prática usual no ensino tradicional e contemporâneo.

A afirmativa justifica-se pelo fato de o professor, na grande maioria das vezes, não ter embasamento teórico suficiente para o entendimento diferenciado do estudo da literatura, isto é, o texto literário é utilizado como instrumento para atividades tarefas, as quais não levam o aluno a refletir, mas sim a copiar as respostas, orientado pelo professor, o qual, por sua vez, é orientado pelo manual do professor.

Essa concepção de leitura ocorre porque são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países, portanto são os textos destes livros que definem qual é a cultura legítima a ser transmitida. Desta forma, as pressões sobre a sua feitura não se restringem a autores e escolas, mas a “[...] sistemas de controle” (APPLE, 1995, p. 81-82), que estabelecem o que deve prevalecer em termo de direcionamento dos conteúdos de um livro didático.

Rildo Cosson (2006) afirma que a literatura, posta da forma como se apresenta, só se mantém na escola em razão da tradição e da inércia curricular. O que ocorre é que o professor segue à risca o roteiro proposto pelo livro didático, apresentando as características da escola literária em pauta e associando a ela seu principal autor e a obra representativa destas características. Mediante este contexto, pode-se afirmar que a leitura tem sido vista, na escola, como o mero cumprimento de uma formalidade ao priorizar a decodificação de palavras

isoladas e assim, formar frases e períodos, valorizando o domínio de aspectos mecânicos como velocidade, fluência¹⁰ e boa dicção.

No entanto, seria muito mais significativo, por exemplo, partir das obras para refletir sobre seus elementos estéticos, estilo, pano de fundo histórico, entre outros, possibilitando uma apropriação significativa do texto literário, uma vez que os alunos estariam envolvidos com a leitura do texto literário.

O interesse pela história dos livros didáticos constitui-se como domínio de pesquisa em um número cada vez maior de países, dentre os quais Estados Unidos, Alemanha, Japão e França são precursores, tarefa que ganhou corpo a partir da década de 1980.

Alain Choppin, pesquisador francês, esclarece em sua pesquisa *História dos Livros e das Edições Didáticas: Sobre o Estado da Arte*¹¹ que os livros escolares exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização.

1. Função referencial: [...] desde que existem programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais...

3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, [...] o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada [...] em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPIN, 2004, p. 553).¹²

¹⁰ Exemplo deste trabalho é o desenvolvido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um compromisso formal assumido pelos governos federal, estadual e municipal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

¹¹ Nesta pesquisa, Alain Choppin estudou 2 mil referências, atualmente processadas em um banco de dados, referentes a aproximadamente cinquenta países para estabelecer os principais caminhos que as pesquisas sobre os livros didáticos seguiram, ao mesmo tempo em que analisa suas principais temáticas de estudos, possibilitando a sua organização teórica e metodológica.

¹² A função documental será explorada no último capítulo deste trabalho.

Segundo Choppin (2004), sintetizar as pesquisas a respeito do livro didático é tarefa complexa. O pesquisador esclarece que são quatro os fatores que dificultam esta empreitada. O primeiro se refere à definição do objeto, dada à diversidade vocabular e à instabilidade dos usos lexicais. Por exemplo, em português há o emprego de manual ou livro, didático ou escolar, livro-texto ou compêndio escolar. Outro problema apontado por Choppin (2004) é que a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto.

A segunda dificuldade relaciona-se com o fato de esse campo de pesquisa ser relativamente novo (aproximadamente, nos últimos 40 anos), assim, as obras de síntese ainda são raras - Freitag, Motta e Costa já afirmaram esse dado - e não abrangem toda a produção didática, nem todos os períodos (CHOPPIN, 2004). No Brasil, não há bancos de dados unificados, apenas a possibilidade de levantamento por meio das plataformas *Lattes* e *SciELO*, bem como pelo banco de teses e dissertações da *Capes*.

O terceiro obstáculo apresentado por Choppin se dá pelo crescimento quantitativo da produção científica interessada nesse domínio, e a quarta dificuldade é proveniente da barreira linguística.

Nesse programa de pesquisa, Alain Choppin propõe que o estudo do livro didático deve pautar-se basicamente em três aspectos: a produção do livro, que envolve a função do autor; a ação estatal e os procedimentos de autorização, até a sua distribuição; e o livro em si, o seu conteúdo e as recepções, o uso pelo professor e as diversas críticas aos manuais escolares.

Salienta ainda que o Estado desempenha uma função importante nesse cenário: “[...] o estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didáticos, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar [...]” (CHOPPIN, 2004, p. 561).

O autor argumenta que o estudo do livro escolar permite a descrição de como uma sociedade pretende educar as suas gerações mais novas, ao mesmo tempo em que constrói uma imagem de si, de seus valores, de suas relações de identidade, conseqüentemente as edições didáticas contribuíram e contribuem para a unificação do sentimento nacional, da língua e da cultura. É esta pertinente definição que permeia todas as afirmações e até indagações presentes neste trabalho.

Concluindo, o estudo do livro didático indica referenciais importantes para se pensar práticas educativas contemporâneas, relacionadas aos usos da cultura escrita escolar e, sobretudo, ao papel formador que exerce sobre seus destinatários: professores e alunos. Conseqüentemente, o estudo histórico dos livros didáticos ajuda a compreender o passado, para

explicá-lo e também para esclarecer o presente, pois é passivo de detectar tensões, antecipar mudanças e definir características do processo educacional brasileiro.

1.3 O que preconizam os documentos oficiais

A consolidação do uso dos livros didáticos ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, de 1971, a qual estendeu para oito anos a obrigatoriedade escolar e imprimiu um caráter profissionalizante ao Ensino Médio, fator que também colaborou para o fortalecimento dessa ferramenta de trabalho docente.

No Brasil, o livro didático de língua portuguesa tem sido utilizado a partir da década de 1960, constantemente, como objeto de investigação no campo da Educação, de forma abrangente, além de ser foco de pesquisas das Ciências da Linguagem: Letras, Linguística, Teoria da Literatura, Comunicação Social, Linguística Aplicada.

Este crescimento de pesquisas sobre o livro didático foi impulsionado pelo impacto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entretanto, ao tomar conhecimento do teor das pesquisas realizadas, percebe-se “[...] que o perfil metodológico e epistemológico das pesquisas são de caráter essencialmente avaliativo - concentrando suas análises nos aspectos ideológicos, nos objetos de ensino e/ou nos aspectos metodológicos” (BUNZEN, 2007, n.p.). Em 1997, o Governo Federal divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais destinados ao Ensino Fundamental, os quais se organizam em torno dos quatro pilares propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Já em 1999, são divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PNEM) na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os quais prescrevem uma concepção enunciativo- discursiva da linguagem. Entretanto, o documento apresenta uma concepção teórica e prática que não garante as inovações que ele visa implantar em sua proposta, tanto que faz referência à dicotomia em relação à disciplina existente na LDB nº 5.692 (BRASIL, 1971), que a dividia em Língua e Literatura, enfatizando a literatura brasileira, contudo os resultados dessa ênfase não se fazem perceber no rendimento da capacidade leitora de nossos alunos.

Ao trazer Cereja para a discussão, corroboram-se os principais problemas que o documento apresenta:

[...] a insatisfação dos professores em relação aos PCNEM tornou-se quase uma unanimidade. Primeiramente, por conta da insuficiência teórica e prática do documento; em segundo lugar porque faz críticas ao ensino de gramática e de literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em consonância com as novas propostas de ensino; em terceiro lugar, porque, na opinião de muitos professores, a literatura – conteúdo considerado a “novidade” no âmbito da disciplina no ensino médio – ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”: língua estrangeira, educação física, educação artística e informática (CEREJA, 2005, p. 114).

Diante das reclamações em relação ao documento, o MEC providenciou a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+)¹³, com subtítulo de Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais reiteram a orientação cognitivista dos documentos anteriores ao destacar a importância das competências e habilidades para o desenvolvimento do estudante.

Os PCN's + apresentam seis conteúdos a partir dos quais devem ser desenvolvidas as competências e habilidades dos alunos: (a) Linguagens: verbal, não verbal, digital; (b) Signo e símbolo; (c) Denotação e conotação; (d) Gramática; (e) Texto; (f) Interlocução, significação, dialogismo (BRASIL, 2013).

Os referenciais teóricos provêm de três modelos teóricos diferentes. Por exemplo, conceitos como signo e símbolo que aparecem no desenvolvimento do texto são retirados da semiótica de Pierce.¹⁴ Denotação e conotação referem-se à fundação de uma semiologia, além de se prenderem a concepções estruturalistas de linguagem; e as noções de interlocução e dialogismo pressupõem uma concepção enunciativo – discursiva da linguagem, de domínio da esfera bakhtiniana.

A aproximação de diferentes linhas teóricas de pesquisa não é, em si, um problema. O problema passa a existir quando essas teorias apresentam enfoques ou soluções acentuadamente diferentes para o mesmo fenômeno. É o caso, por exemplo, de como a semiologia e a análise do discurso bakhtiniano veem o problema da construção do sentido. Para a semiologia, denotação é o sentido comum do signo, o sentido automático, do dicionário, ao passo que conotação é o sentido possível, figurado, cotextual, isto é, o sentido que se constrói no contexto imediato. A teoria bakhtiniana, por sua vez, trabalha com a oposição entre significação e tema e vê a construção do sentido do signo por uma perspectiva histórica, social, concreta, que está para além do verbal (CEREJA, 2005, p. 118-119).

¹³ A tese *Por Onde Caminha a Literatura no Ensino Médio* (LOPES, 2003, p. 47) cita um trecho de uma entrevista do então ministro da Educação Paulo Renato de Souza à Folha de São Paulo, na qual ele afirmava: "Quando definimos os PCN's, achávamos que eles iriam impactar a escola imediatamente. Depois nos demos conta em reuniões com os secretários que os Parâmetros não estavam sendo assimilados pelos professores. Tivemos que lançar os Parâmetros em Ação [PCN's +] que explicavam melhor como desenvolvê-los na prática."

¹⁴ Charles Sanders Peirce: cientista, matemático, filósofo e lógico Americano. Nasceu em 1839 e faleceu em 1914. A Semiótica de Pierce compõe uma ampla arquitetura filosófica concebida como ciência com caráter extremamente geral e abstrato. Ela é um dos membros da tríade das ciências normativas - ESTÉTICA – ÉTICA - LÓGICA OU SEMIÓTICA (SANTAELLA, 2002).

Em relação ao ensino da literatura, os PCN+ preocupam-se com a história da literatura, contudo, sem o compromisso de cobrir todas as estéticas literárias e todos os autores; valorizam o reconhecimento da estética literária a que pertence o texto, além de estimular a abordagem intertextual e dialógica da literatura.

Embora haja uma grande distância entre o que propõem as diretrizes educacionais e a incorporação das teorias que tratam das tendências contemporâneas, a função não pragmática do texto literário está explicitada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

[...] o discurso literário decorre, diferentemente de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. 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 (BRASIL, 2006, p.49).

Ocorre que a chamada de consciência para esta questão está presente em um documento oficial, o que constitui um progresso, já que vai além da crítica e da reflexão necessária quando se questiona o processo de leitura da literatura na escola e consta o distanciamento das práticas pedagógicas, as quais estão longe de trabalhar o texto literário como instrumento para a formação crítica e estética de leitores.

1.3.1 O Marco Legal da Reforma do Ensino Médio no Brasil

Segundo dados relatados no documento Dossiê Ensino Médio, organizado por Orlando Fernández Aquino, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba – Uniubea, a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, objetivou-se criar condições para a elaboração de um marco legal propício a uma reforma efetiva do Ensino Médio. No inciso II do artigo 208 da Constituição Federal se estabelece o dever do Estado na “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988). A Emenda Constitucional nº 14/96, que altera a redação desse inciso, declara a “[...] progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1996a). Isto posto, a Constituição confere a esse nível estatuto de direito de todo cidadão, e o Ensino Médio passa a ser considerado básico para o exercício da cidadania, para o acesso a atividades produtivas e para o prosseguimento dos estudos na Educação Superior.

Em atendimento à cobertura jurídica que oferece a Constituição Federal, promulga-se, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), irmanada com os

pressupostos internacionais e com a onda de reformas que pretendem superar a situação instaurada desse nível de ensino, com o intuito de construir um Ensino Médio condizente com as demandas do século XXI, ou seja, propiciar ao educando qualificação profissional para atender às exigências do mercado de trabalho no contexto da globalização, determinando que o Ensino Médio faça parte da Educação Básica, considerando-o como sua etapa de culminação. Ao ser designado como a etapa final do Ensino Básico, coloca-se a terminalidade de um nível de ensino com propósitos específicos que deve garantir e prover aos sujeitos em formação as competências necessárias para continuar aprendendo (AQUINO, 2012). Desta forma, o artigo 35 da Lei nº 9.394 estabelece os seguintes objetivos para o Ensino Médio:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996b, p. 23).

Ainda, segundo explicita Aquino (2012), a fim de atender a essas especificidades, o Ministério da Educação elabora um projeto curricular para a educação média que garanta um ensino responsável pela formação integral do cidadão, valorizando o conhecimento e o desenvolvimento de um conjunto de capacidades que, uma vez apreendidas, permitam pensar e agir de forma eficiente na sociedade contemporânea. Segundo o Ministério da Educação, esses objetivos serão atingidos caso haja um processo de ensino-aprendizagem que vá além do acúmulo de informações e da memorização.

Contudo, alguns dos dados atuais sobre o Ensino Médio no Brasil contribuem para inteirar-se da situação atual, caracterizada por um evidente paradoxo. Os resultados do Censo Escolar de 2011 estimam uma matrícula total de 8.179.920 alunos no Ensino Médio. A matrícula total da educação média em 2009 foi de 8.337.160, ou seja, em dois anos houve um decréscimo de 157.240 alunos, o que representa 1,8% (INSTITUTO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA APLICADA [IBSA], 2012).

Já em referência ao ano de 2013, as matrículas caíram 0,6% em comparação com 2012, segundo o Censo da Educação Básica de 2013, passando de 8,37 milhões em 2012 para 8,31 milhões no ano passado (TOKARNIA, 2014).¹⁵

Os dados indicam que não está havendo controle adequado das evasões e das repetências e que nem toda a população que corresponde a esse nível escolar está tendo acesso real ao sistema, o que dificulta a pretendida universalização, embora as metas do Índice de Desenvolvimento Educacional (Ideb), desde 2005, venham demonstrando um crescimento seguro. Em 2005, o Ideb do Ensino Médio brasileiro foi de 3,5 pontos; em 2007, a meta era de 3,4 e o resultado foi de 3,5; em 2009, a meta era de 3,5 e o resultado foi de 3,6. A meta de 2011 era de 3,7 e foi igualada. Já a meta para 2013 foi de 3,9, todavia o resultado oficial ainda não foi liberado.

Ainda de acordo com o documento Dossiê Ensino Médio (AQUINO, 2012), a maioria das publicações sobre a situação do Ensino Médio critica a reforma aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. Estas críticas se polarizam em diferentes vertentes: uma delas tem como objetivo denunciar a roupagem humanista das políticas que implantaram a reforma, criando um paradigma globalizado e excludente. Outra vertente da crítica gira em torno da separação entre o Ensino Médio e o profissional, em direção oposta ao que se faz nas nações europeias e latino-americanas. Há uma corrente crítica às diretrizes curriculares que aponta a inconsistência na orientação da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que se registra uma afinidade ideológica das diretrizes ao ideário neoliberal. Uma outra vertente muito forte está relacionada à forma como as reformas vêm sendo instauradas, sem a negociação com os professores, alunos e comunidade escolar; também se reporta à precariedade das condições de infraestrutura das escolas e à escassez de materiais, o que inviabiliza ou compromete os objetivos dessas reformas. Finalmente, há uma crítica generalista ao desacerto das políticas e práticas na formação dos professores (AQUINO, 2012).

Entretanto, mais uma vez, convém destacar o caráter positivo de alguns projetos levados a cabo pelo Governo Federal,¹⁶ como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de

¹⁵ Uma das soluções apontadas pelo Ministério da Educação para frear a queda de matrículas e a evasão é o Pacto, lançado no final de 2013. O programa dá ênfase à formação dos professores, o que contribuirá, segundo o MEC, para melhorar as aulas. A prolongação de jornada, com programas como o Ensino Médio Inovador, na qual os estudantes passam mais tempo na escola e têm atendimento pedagógico, além de atividades culturais e esportivas, também pretende contribuir para a fixação dos estudantes.

¹⁶ Uma iniciativa do Governo Federal que deve ser salientada é a criação dos cursos de Mestrado Profissionalizante. Este tipo de Mestrado é direcionado para a formação de educadores, com o objetivo de aprofundar estudos que busquem a melhoria da qualidade de ensino na educação básica, por meio da articulação dos conhecimentos, conteúdos e o fazer pedagógico. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Iniciação à Docência (PIBID),¹⁷ uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a acadêmicos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Uma outra divergência significativa entre os fatos e o discurso diz respeito ao acervo das bibliotecas escolares, pois a maioria dos trabalhos relativos à obsolescência da metodologia do ensino da literatura no Ensino Médio defende que as escolas públicas não dispõem de uma biblioteca rica em acervo literário, entretanto, os dados atuais mostram que há divergências a respeito dessa afirmativa, pois as informações acerca da distribuição de livros no Brasil indicam um panorama diferenciado.

Antes, porém, entende-se como imprescindível a discussão sobre as políticas de leitura, para que se possa compreender em que contexto e sobre qual metodologia está pautado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Elaborar efetivamente uma política de formação de leitores é condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores-leitores (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012).

Esta ação deve esforçar-se no sentido de reverter a tendência histórica de restrição de acesso aos livros e à leitura como bem cultural privilegiado a limitadas parcelas da população. Desta forma, justifica-se que ações centradas na distribuição de livros a bibliotecas e a alunos das escolas públicas, por si só, não significa acréscimo do número de leitores, pois é necessário ir mais além para que haja, efetivamente, uma política de formação de leitores.

A leitura como prática sociocultural deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizadas. Desta forma, pensar em políticas de leitura extrapola a instância da escola, como *locus* e como responsável, entretanto não se pode

¹⁷ À guisa de exemplo, pode ser citada a experiência do curso de Letras/Espanhol da UEMS, que desenvolve, desde 2012, um projeto do PIBID cujo título é *Leitura e Produção Textual na Formação e na Prática Docente do Professor Iniciante de Português: uma Proposta de Ensino a partir da Diversidade Textual*, com ações voltadas para alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio, em Campo Grande/MS. Entre as ações implantadas, destacam-se o desenvolvimento de estratégias didáticas que não apenas promovam a valorização da leitura e produção textual como atividade fundamental à formação e à prática docente do professor iniciante, mas que também resgatem e estimulem o prazer da leitura em sala de aula. Nesse projeto, vinte e quatro bolsistas atuam em uma escola estadual da cidade. Os bolsistas cumprem uma etapa de monitoria em sala de aula e, após, realizam regência semanal, na qual trabalham conteúdos sobre um gênero literário escolhido e pesquisado pelo grupo (NÚCLEO DE ESTUDOS HISTORIOGRÁFICOS DE MATO GROSSO DO SUL [NEHMS], 2014).

prescindir dela, por ser ainda a instituição de reconhecimento oficial e, na maioria das vezes, o primeiro contato da criança com práticas de leitura e escrita verbalizadas.

Nesse sentido, a política de leitura parte da concepção de que por meio da distribuição democrática e da consequente apropriação da literatura, produzida ao longo da história, é possível contribuir para a fruição do leitor e para o desenvolvimento de indivíduos mais críticos e criativos, capazes de construir novas realidades e atuarem sobre elas.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como objetivo prover as escolas de ensino público das redes Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da Educação Básica.

São distribuídos às escolas por meio do PNBE; PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temáticos acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da Educação Básica, com vista à democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

O PNBE é composto pelos seguintes gêneros literários:¹⁸ obras clássicas da literatura universal; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos.

A distribuição dos acervos de literatura ocorre da seguinte forma: nos anos pares são distribuídos livros para as escolas de educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Já nos anos ímpares, a distribuição ocorre para as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2012, o PNBE teve como novidade a aquisição das obras também em formato MecDaisy.¹⁹

Quanto ao critério de atendimento, as escolas de Ensino Fundamental e/ou Médio com EJA (até 50 alunos) são contempladas com um acervo. Já as escolas de Ensino Fundamental e/ou Médio com EJA (mais de 50 alunos) recebem dois acervos²⁰ diferentes.

¹⁸ É pertinente esclarecer que o uso da terminologia gêneros literários não se refere à ideia bakhtiniana, na qual o conceito de gênero discursivo é reconhecido por sua estabilidade linguística e por sua capacidade de se evidenciar em eventos comunicativos recorrentes levando a uma convencionalidade de uso.

¹⁹ Mecdaisy: solução tecnológica lançada pelo Ministério da Educação que “[...] permitirá a produção de livros em formato digital acessível, no padrão Daisy. Desenvolvido por meio de parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, [...] o Mecdaisy possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado” (PROJETO MEC DAISY, 2002).

²⁰ Em relação à quantidade de livros considerada um acervo, convém esclarecer que os títulos são distribuídos às bibliotecas escolares segundo o número de matrículas registrado no Censo Escolar. Escolas com até 250 alunos recebem 100 títulos; de 251 a 500 alunos, 200 obras; acima de 501 estudantes, 300 títulos (BRASIL, 2012).

1.3.2 Alguns Fatores que Interferem na Prática da Leitura

Há que se mencionar alguns fatores que interferem na prática de leitura, os quais aparecem para contrastar com a exuberância numérica do PNDE. Dentre eles, carência de programas que incentivem a leitura literária na escola e também em casa, professores leitores que possuam formação adequada e bibliotecários que conheçam e promovam as obras literárias, a fim de ilustrar a afirmativa, apontam-se algumas informações.

A edição da revista *Pátio*, de fevereiro de 2013, divulga uma reportagem a respeito do 1º Censo Nacional das Bibliotecas Públicas Municipais. O Censo insere um levantamento realizado pela Fundação Getúlio Vargas, solicitado pelo Ministério da Cultura em 2009, no qual expõe que um quinto das cidades brasileiras – 1152 municípios – não possui ou está implantando unidades municipais, portanto são apenas 2,67 bibliotecas por 100 mil habitantes no Brasil. A título de exemplo do baixo percentual brasileiro, a França tem uma biblioteca para cada 2,5 mil pessoas. A Argentina conta com uma unidade para cada 17 mil pessoas (A MISSÃO DE DESPERTAR, 2012).

Novamente utilizam-se dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro, divulgada em março de 2012, a qual aponta que 75% dos brasileiros nunca frequentaram uma biblioteca. Além da falta do hábito de ler, outra razão que afasta as pessoas é a situação da estrutura física na qual se encontra a maior parte da rede brasileira: instalações precárias, acervos defasados, atendimento inadequado, horários reduzidos e falta de acessibilidade (FAILLA, 2012).

O mapeamento foi realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FAILLA, 2012) e revelou que, dos 5565 municípios brasileiros, 420 tiveram suas bibliotecas extintas. Quanto às existentes, possuem entre 2 mil e 5 mil volumes, a maioria fruto de doações (83%). Apenas 24% estão abertas no período noturno, 12% permanecem abertas aos sábados e apenas 1% aos domingos. Ainda de acordo com o estudo da FGV, mais de dois terços dos espaços municipais (71%) não oferecem acesso à internet. Em relação à acessibilidade, o quadro é mais grave, pois somente 9% das bibliotecas oferecem serviços especializados para surdos-mudos. Já no caso de pessoas com deficiência física ou mental, o índice cai para 6%.

A pesquisa traçou também o perfil dos usuários de bibliotecas: 71% dos entrevistados consideram-nas um espaço para estudar e apenas 7% frequentam-nas assiduamente (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012).

Neste contexto, torna-se adequado registrar as ideias do educador português José Morais em entrevista à Revista *Pátio* (A MISSÃO DE DESPERTAR, 2012), em que analisa a relação

dos jovens com a leitura na sociedade contemporânea e fala sobre o papel da escola e dos professores no incentivo à leitura. Afirma que as capacidades de leitura e escrita estão na raiz do conhecimento e são adquiridas na escola. Moraes explica que em estudo que comparou Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, Colômbia e México, com base no *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2006, 2009), o Brasil teve o pior desempenho. No PISA 2009, os alunos brasileiros do ensino público obtiveram 398 pontos em leitura e os alunos do ensino particular 516. São 118 pontos de diferença, a maior dentre os países participantes da pesquisa.

Ora, 90% das crianças e dos adolescentes brasileiros escolarizados frequentam a escola pública. Além disso, como a taxa de frequência escolar é a mais baixa desses seis países, o Brasil é considerado pelos autores do estudo como o mais preocupante. Na população ativa da próxima década, haverá uma pequena elite rodeada de uma esmagadora maioria de indivíduos sem a mínima preparação para a sociedade do conhecimento. [...] aconteça o que acontecer em termos de crescimento da riqueza e de mobilidade social, é na escola que serão formadas as futuras gerações e é a escola que terá que ser mudada (A MISSÃO DE DESPERTAR, 2012, p. 10).

O professor assegura, ainda, que o maior obstáculo para potencializar a formação para a leitura entre os estudantes é que as universidades não dispõem de pessoal competente para formar os professores das escolas.

A situação se agrava ao presenciar-se no estado do Paraná, por exemplo, quando um professor não está mais em condições de lecionar, é fator habitual usufruir de licença médica por um certo tempo e, posteriormente, ser colocado em disfunção, isto é, cumprir sua carga horária na escola, sem, contudo, lecionar. O que ocorre é que a maioria desses profissionais acabam cumprindo suas horas de trabalho na biblioteca, ainda que não possuam condições para desempenhar com eficácia esta nova função devido à falta de preparo para atender na biblioteca; à saúde comprometida; à falta de paciência pelos anos de prática no trato com a criança ou adolescente, além de outros fatores. Se considerar que, no total do estado do Paraná, há 72 mil professores, destes, 3064 são readaptados e 1005 estão fora de função, temos um total de 4069 exercendo outras funções diferenciadas da docência, a situação se agrava (PARANÁ, 2014a).

O próximo capítulo expõe alguns trabalhos cujo foco de pesquisa assemelha-se ao deste trabalho. Convém esclarecer que o objetivo não é empreender uma revisão bibliográfica definitiva e sim apresentar um quadro das pesquisas contemporâneas (2003-2012) em programas de Pós-Graduação, a respeito do trabalho com a leitura da literatura no ensino médio, com o propósito de construir parâmetros para desenvolver a presente dissertação.

2 O ENSINO DA LEITURA DA LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO: O ESTADO DO CONHECIMENTO

É bom lembrar que a linguagem não foi disposta em compartimentos por um chefe de repartição, que a classificasse à força de carimbos, portarias e regulamentos. Há sempre alguém, em toda parte, sem poder nenhum, que diz alguma coisa sobre a linguagem, baseado sólida ou vagamente no que os outros já disseram, ali acrescentando uma pitada. É o meu caso.

Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza

Em função do objetivo a que se propõe o presente trabalho é importante, neste momento, reiterar que a proposta desta pesquisa é observar de que forma o professor se utiliza do livro didático em sala de aula, tendo como foco principalmente o evento social de interação verbal que constitui a aula de português. Com este objetivo focado, procuraram-se trabalhos que contemplassem uma abordagem com base nas concepções do Círculo de Bakhtin e seus seguidores, que se preocupassem das redes de significação que emergem na interação em sala de aula via os (re)alinhamentos que ocorrem entre o projeto didático autoral (ROJO, 2006) que está sendo permanentemente ressignificado e transformado pelas ações didáticas do professor e de seus alunos. Portanto, a pesquisa focou trabalhos que apresentassem como aporte teórico os estudos bakhtinianos a respeito da concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN [VOLOSHINOV], 2006).

Foram eleitas preferencialmente dissertações e teses, pois se estabelece uma correlação com a produção bibliográfica atinente ao tema e produz-se uma sistematização de dados relevantes, razão pela qual se deve conhecer o estado do conhecimento sobre o objeto em questão, principalmente a fim de analisar o já produzido e o que se está por produzir.

Em 2005, Batista e Rojo publicaram um estado do conhecimento sobre livros didáticos, o qual apurou que no período de 1997 a 2003 foram localizados 229 trabalhos, sendo 91% dissertações e 9% teses de doutoramento, de livre docência ou de concurso de professor titular. Segundo Dalvi, o número inferior de teses de doutorado “[...] pode sinalizar um aparente desprestígio dos estudos em torno do livro didático à medida que os pesquisadores avançam na carreira acadêmica, quanto pode ser uma consequência do fato de que são defendidas muito menos teses que dissertações anualmente” (DALVI, 2013, p. 39).

A fim de melhor compreender a situação pela qual o ensino da literatura encontra-se na atualidade, foi realizada, por especialistas da Universidade Federal de Santa Catarina, uma

pesquisa intitulada *Ensino de Literatura e Livro Didático: Uma Abordagem a partir das Pesquisas na Pós-Graduação Brasileira* (SILVA, D. A. R.; FRITZEN, 2012) por meio do Banco de Teses da Capes nos últimos dez anos, sendo analisados quarenta resumos, correspondentes a dissertações defendidas de 2003 a 2012. Em todos os trabalhos constata-se a necessidade de uma reformulação no ensino da leitura da literatura no ensino médio, devido à forma como o livro didático aborda o trabalho literário.

Os pesquisadores constataram que a didatização do texto literário se constitui como um fenômeno recorrente nas conclusões das dissertações analisadas, abrangendo oito estados (MS; PR; PE; SP; MG; RJ; PB e SC).

As pesquisas reafirmaram que os “[...] processos de adaptação da literatura a leituras estreitamente direcionadas em detrimento da experiência estética fazem com que sua apropriação pelo livro didático seja objeto de críticas veementes”. Desta forma, “[...] o texto literário é abordado pelos livros didáticos de tal forma que acaba por dissociá-lo de sua qualidade artística, não pragmática, atribuindo-lhe uma função imediata. Sendo assim, um texto literário transforma-se em mero texto didático” (SILVA, D. A. R.; FRITZEN, 2012, p. 272).

Bakhtin corrobora a argumentação de Silva e Fritzen ao esclarecer que “[...] quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero” (BAKHTIN, 2000, p. 286 apud SILVA, D. A. R.; FRITZEN, 2012, p. 272). Isto equivale a afirmar que quando o professor faz uso de um texto literário para trabalhar gramática normativa, por exemplo, ele está destruindo-o, atribuindo-lhe uma função inadequada.

Em grande parte das pesquisas sobre o estado do conhecimento, é relevante destacar a referência a Osman Lins que, já em 1976, inaugurou um tipo de crítica fecunda aos livros didáticos, chamando a atenção para questões ainda atuais. “A primeira coisa, neles, que desperta a curiosidade, são as palavras com que os seus autores os introduzem, em geral, dirigidas aos alunos. Tal introdução, parece, transformou-se em norma; o tom, aí, é sempre ameno e aliciador, sem perder de vista certos recursos usuais de venda” (LINS, 1976, p.127).

Lins (1976, p. 105) afirma que “[...] a aprendizagem aí, numa direção pragmática e pouco científica, anticultural, tende a ser apresentada não como um bem em si, mas como um instrumento de domínio”. Após examinar cerca de cinquenta manuais, Osman Lins fez inúmeras observações, como a falta de originalidade na confecção de manuais, uma vez que constatou a existência de um paradigma comum a todos; destacou que a elaboração de livros didáticos garante “[...] lucros permanentes e consideráveis” a seus autores; denunciou a “[...]”

poderosa e próspera indústria do livro didático” (LINS, 1976, p. 105); rebateu a imagem de escritor transmitida nos livros didáticos; censurou o critério de seleção de textos, por privilegiar os autores já mortos e recusar os contemporâneos; e fez uma severa crítica à insistente presença de textos-clichê como “‘Canção do Exílio’, ‘Meus oito anos’, ‘Ouvir estrelas’, ‘Círculo Vicioso’, ‘Um Apólogo’, ‘As Pombas’” na maciça maioria dos manuais didáticos (LINS, 1976, p. 16).

Já na atualidade, na obra *Ensino de Literatura: Uma Proposta Dialógica para o Trabalho com Literatura*, Cereja (2005) constata que a maioria dos professores atualmente ativos ingressou no magistério durante a vigência da lei nº 5692/71, além de, deduz-se, ter realizado seus estudos secundários ou universitários também durante a sua vigência, resultando daí uma concepção tecnicista de ensino. Cereja esclarece que a prática de ensino de literatura mais comum atualmente se volta para a construção de conceitos básicos referentes à teoria literária e à teoria da comunicação. Alguns destes conceitos foram introduzidos no Brasil a partir da década de 1970, momento em que a linguística estruturalista influenciou a formação de professores, o conteúdo dos concursos públicos e a produção de livros didáticos.

Esses conceitos, no geral, são os seguintes: da teoria literária; linguagem literária/linguagem referencial, gêneros literários, verso e prosa, noções de versificação, ponto de vista narrativo, etc.; da teoria da comunicação e da linguística: os componentes do ato de fala (emissor, receptor, código, canal, mensagem, referente), funções da linguagem, signo/significante/significado, denotação e conotação, polissemia, etc. (CEREJA, 2005, p. 55).

O autor foca sua pesquisa para a forma como se dá o ensino da literatura nas escolas de Ensino Médio e assevera que, após o aluno ter visto esses conceitos, a prática se direciona para o texto literário de modo sistematizado e de acordo com uma perspectiva histórica. Portanto, inicia-se o estudo da história da literatura, a qual se sustenta em uma apresentação panorâmica dos movimentos literários e dos principais autores e obras, ancorado numa linha do tempo.

Cereja assegura que o aluno tem uma pequena participação no final do processo de apreensão do conteúdo, quando lhe é solicitado responder a algumas perguntas formuladas a propósito da leitura de um texto.

E mesmo assim, raramente essas questões exigem dele um esforço interpretativo maior que visem, por exemplo, estabelecer relações entre as camadas fonética, sintática e estilística e o tema ou os traços pessoais do autor, ou relações entre o texto e sua situação de produção e de recepção. Geralmente, elas limitam-se a solicitar o reconhecimento do assunto principal do texto, de um ou outro recurso de expressão (metáfora, aliteração, etc.) e a identificação no texto das principais características do estilo de época enfocado (CEREJA, 2005, p. 67).

É importante considerar que, após a presente pesquisa, o que se percebe, de forma mais categórica, é que um dos maiores problemas apresentados pelo uso do livro didático é o fato dos professores usarem-no em uma concepção essencialmente solitária, isto é, não se faz uso de quaisquer outros recursos metodológicos, portanto, o discente vai aprender apenas o que e como está transcrito neste material. Mediante o exposto, esta pesquisa busca apresentar trabalhos cujos resultados confirmam a tese que pretendemos defender.

O artigo *Literatura no Ensino Médio: Uma Análise Pedagógica* (LESSA; SILVA, 2001) mostra os resultados obtidos em um trabalho de pesquisa desenvolvido em algumas escolas de Ensino Médio do município de Viçosa-MG. Para as autoras, embora se venham discutindo metodologias que despertem o gosto pela leitura, ainda não se chegou ao ponto ideal. Lessa e Silva constataram que as aulas tradicionais de Literatura persistem em algumas escolas e que, não todos, mas alguns professores se preocupam apenas como o cumprimento do programa do curso no tempo determinado, além de seguirem apenas o livro didático e darem mais importância ao ensino de gramática.

A partir desse momento, há uma reflexão sobre a inserção da Literatura na área de Língua Portuguesa, utilizando os fragmentos dos textos literários, principalmente, para análises gramaticais, além de serem trabalhadas apenas as obras indicadas pelo livro didático. Isso tudo acaba tornando o estudo dos textos algo enfadonho. De acordo com as autoras, para a existência de um ensino produtivo, seria essencial a desvinculação dessas disciplinas, já que cada uma tem a sua importância e, portanto, merecem ser trabalhadas individualmente, além do uso de outros recursos pedagógicos.

Outro trabalho analisado foi *O Processo de Formação do Leitor de Literatura no Ensino Médio: Uma Análise Documental do Tratamento Metodológico Dado aos Textos Literários* (VERÍSSIMO, A., 2003), o qual apresenta uma análise a respeito do tratamento metodológico dado aos textos literários no livro didático *Português – Novo Ensino Médio*, de José Domingues Maia, e sua influência no processo de formação do leitor de literatura. A dissertação mostra que o livro didático em análise utiliza-se de concepções redutoras de texto e de leitura e abordagens superficiais, não contribuindo, assim, de forma adequada para a formação de um leitor crítico e capaz de abordar as especificidades artísticas e humanizadoras (conforme proposição de Antonio Candido, 2004) do texto literário.

O estudo atesta que as dificuldades aumentam quando o aluno ingressa no Ensino Médio, ao iniciar-se a leitura dos clássicos da Literatura Brasileira, já que o discente apresenta resistência em ler e dificuldade para entender o texto literário, pois o trabalho superficial

desenvolvido nas séries anteriores não lhe ofereceu os requisitos básicos necessários para a aceitabilidade e o entendimento adequados a uma obra clássica.

A dissertação *A Apresentação da Literatura nos Livros Didáticos do Ensino Médio* (JACONI, 2005), da Universidade Presbiteriana Mackenzie, apoia-se na análise de alguns livros didáticos indicados pelo Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM), averiguando o conceito de literatura que cada um apresenta e como se realiza o encaminhamento metodológico desse ensino. Jaconi discorre sobre a contemporaneidade em um mundo que valoriza a descultura e, nesse contexto, a literatura não é prestigiada, portanto, cabe ao professor a responsabilidade de mostrar e valorizar os textos literários para que o aluno aprenda a valorizar a arte.

A autora usa o mesmo raciocínio compartilhado neste trabalho ao defender que discussões sobre a literatura e seu ensino contribuem para a “[...] reflexão da sua importância na formação do homem em sociedade e também como indivíduo inserido nesse contexto social” (JACONI, 2005, p. 92-93).

O artigo *O Letramento Literário no Livro Didático do Ensino Médio* (RAMOS, 2009) objetiva avaliar se os exercícios de compreensão leitora do texto literário exploram aspectos mais complexos ou se limitam ao processo de identificação de técnicas e características de um estilo de época. Remete à conclusão de que, contrapondo-se o manual do professor, pautado em uma visão discursiva de língua e literatura, e os exercícios propostos no livro didático analisado, configura-se a tensão que se revela entre os dois discursos: o pedagógico e o da tradição. Para este último, a leitura do texto literário se encerra no reconhecimento de técnicas e aspectos formais de um determinado estilo de época. Por outro lado, o discurso pedagógico, em conformidade com a prática do letramento literário, preconiza que a leitura do texto literário só se traduz em compreensão plena quando se consegue vincular a estética às condições socioculturais em que o texto foi produzido.

Um exemplo claro da afirmativa é dado pelo autor do artigo ao enunciar que não é possível “[...] dissociar as antíteses e paradoxos presentes nas estéticas barroca das tensões discursivas vividas pelo homem do século XVII, extremamente atormentado pela impossibilidade de conciliar a tradição clássica do século anterior com os valores da sociedade medieval cristã” (RAMOS, 2009, p. 45).

Na coleção didática que será analisada no presente trabalho, de forma análoga, constata-se o mesmo paradoxo: o manual do professor é pautado em uma visão sociodiscursiva e as atividades voltadas aos alunos mesclam-se em uma miscelânea de gêneros discursivos fragmentados e roteirizados. Os autores da coleção analisada neste trabalho, Sarmiento e Tufano

(2010), utilizam-se de uma metodologia claramente midiática, transitando de um tema para outro de forma rápida e aleatória e, em consequência, alterando os gêneros discursivos. Quando se abre uma página do livro, tem-se a nítida impressão de estar em frente à tela do computador, abrindo links relacionados ao tema, em uma rede de intertextualidade. Ao que parece, os autores do livro didático em pauta intencionaram contemplar, de forma efetiva, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio:

A metáfora do hipertexto servirá como exemplo. A partir de uma ideia, podem-se abrir muitas “janelas”; o sentido das escolhas pode depender do acaso ou de um interesse particular. No caso, a possibilidade de atingir os objetivos desejados é externa à proposição individual. Quando há um interesse definido, o controle sobre para que e para onde se quer ir pertence àquele que sabe escolher (BRASIL, 2000, p. 10).

A tese *Letramento Literário na Escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”* (PINHEIRO, M. P., 2006) estuda como ocorre o processo de formação do aluno do Ensino Médio como leitor de literatura, por meio de suas práticas leitoras em livros didáticos. A autora analisa que

[...] o leitor que se pretende formar deve ler o que é permitido, segundo os valores transmitidos por essa importante formadora da comunidade de leitores. Esses valores são veiculados [...] através do livro didático, que costuma guiar as práticas de leitura realizadas na sala de aula (PINHEIRO, M. P., 2006, p. 68).

A tese de Pinheiro reitera que a literatura fica restrita ao estudo dos fatos históricos, já que a exploração da língua no seu sentido conotativo, assim como a utilização de recursos linguísticos e estilísticos ficam em um plano secundário.

A monografia *Literatura e Ensino: O Silenciamento de Sentido no Livro Didático* focaliza uma pesquisa realizada pela PUC/RS sob a coordenação de Maria da Glória Bordini, na qual se constata que os professores “[...] priorizavam como objetos a ampliação do horizonte cultural do aluno, o desenvolvimento de habilidades intelectuais e de atitudes críticas quanto à realidade” (ROCHA, 2007, p. 14). Entretanto, ao averiguar o encaminhamento pedagógico que esses professores usavam para atingir seus objetivos, fica clara a contradição, pois as três técnicas mais utilizadas por estes educadores “[...] para ensinar literatura são: exercícios de interpretação escrita, trabalhos individuais e aulas expositivas” (ROCHA, 2007, p. 14).

O trabalho em pauta objetiva encontrar razões pelas quais os indivíduos leitores não conseguem interpretar textos de forma competente, como uma consequência de falhas na aquisição do significado. Discorre sobre quais habilidades deveriam ser trabalhadas antes,

durante e depois da leitura, além de estratégias que possam motivar o interesse do aluno para a leitura, fazendo uma compilação de especialistas na área de linguística em leitura e ensino. Conclui que o papel do professor como mediador entre o leitor e o texto é fundamental. Também defende que todos os estudiosos consultados são unânimes ao afirmar que o professor deve ser o exemplo de leitor para seus alunos.

O trabalho *Análise de Propostas Metodológicas para o Ensino de Literatura* (STOPA; BOBERG, 2007) analisa os livros *Letramento Literário: Teoria e Prática*, de Rildo Cosson, e *Literatura na Escola: Propostas para o Ensino Fundamental*, de Juracy Assman Saraiva e Ermani Miigge. O objetivo da análise desses livros foi verificar se essas publicações podem auxiliar o trabalho do professor em sala de aula. O interesse sobre este tema surgiu após as pesquisadoras constatarem “[...] que a abordagem de textos literários em sala de aula dá-se somente com o modelo proposto pelo livro didático, e até mesmo a maneira de estudá-lo acaba seguindo as orientações do manual” (STOPA; BOBERG, 2007, p. 832). Assim, mais uma vez, constata-se que “[...] a literatura acaba se transformando em um pretexto para o estudo da gramática, [...] entre outras tarefas de caráter utilitarista” (STOPA; BOBERG, 2007, p. 832).

Na dissertação *A Literatura na Escola: O Texto Literário no Livro Didático*- PUC/SP (2007), Feitosa aponta para a necessidade de o educador reconhecer as especificidades caracterizadoras da literatura, a fim de tornar a experiência escolar mais rica e produtiva. A autora afirma que, na maioria das vezes, esse é o único veículo de leitura presente nas escolas, portanto acaba por adquirir uma autonomia nociva à rotina escolar, pois a leitura passa a ser vista apenas pela ótica didática e pedagógica, relegando as mais variadas formas textuais, como a literatura, por exemplo, à margem do conhecimento do aluno.

A dissertação *O Livro Didático de Literatura para o Ensino Médio* da PUC/RS (2007), Bender analisa três livros didáticos de literatura para o Ensino Médio e observa que embora estes livros apresentem intertextualidade, o conteúdo apresenta-se em uma sequência periodológica (BENDER, 2007) que contextualiza as obras historicamente, porém de modo estanque. A autora afirma que há criatividade nas exposições de textos e nas propostas de trabalho, contudo não há discussões sobre a especificidade do literário. Ainda, segundo Bender, o livro didático pode se tornar um aliado ou um vilão, dependendo de como é usado, opinião que, como visto anteriormente, é compartilhada por Freitag *et al.* (1989).

Bender (2007) explica que, em especial no Ensino Médio, há a necessidade do auxílio de um material pedagógico para que o aluno não passe um período inteiro de aula copiando do quadro-verde ou transcrevendo o que o professor lhe dita. Uma das saídas são as fotocópias, em que o professor seleciona textos, conteúdos e exercícios e, depois, repassa aos alunos. Esse

material é criticado por muitos professores, que o consideram não atrativo, mal apresentado e de fácil extravio para os alunos mal organizados, pois acaba sendo composto de folhas soltas. O livro é um material com vários recursos visuais e está bem encadernado, fazendo com que o aluno tenha organizado todo o conteúdo e as atividades. Outra vantagem do livro didático é que traz tudo pronto para o professor, que não precisa mais “perder tempo” com a seleção de textos e elaboração de exercícios. Apenas o que tem a fazer é explicar o conteúdo, quando se faz necessário. Bender reitera que o livro didático pode exigir pouco do aluno e menos ainda do professor, sempre enfatizando que depende de como o material é utilizado.

A tese *Do Cânone Literário às Provas de Vestibular: Canonização e Escolarização da Literatura* (FIDELIS, 2008), da Universidade Estadual de Campinas, propõe-se a focalizar o problema da inserção das listas de leitura obrigatória no ambiente escolar via vestibular, a partir da seguinte análise: as listas de leitura promovem uma escolarização do cânone originalmente constituído pela crítica e pela historiografia literárias, portanto sua adoção interfere tanto no ensino da literatura quanto no processo de construção e manutenção do próprio cânone. Dessa forma, o objetivo do trabalho é investigar como ocorre esse processo de canonização e de escolarização da literatura via lista de vestibular e quais os desdobramentos dessa escolarização. Para compreender como se engendrou o cânone da Literatura Brasileira, relacionaram-se quatro estudiosos e suas obras representativas da crítica brasileira: José Veríssimo, *História da Literatura Brasileira* (1915); Antonio Candido, *Formação da Literatura Brasileira* (1957); Afrânio Coutinho, *Introdução à Literatura no Brasil* (1959); e Alfredo Bosi, *História Concisa da Literatura Brasileira* (1972). A autora justifica que o critério de escolha levou em consideração obras que abarcassem diferentes períodos da história brasileira, além de representarem diferentes momentos do século XX.

A dissertação *A Literatura no Livro Didático do 1º ano do Ensino Médio: Perspectivas da Leitura Literária* (2012), Ana P. P. Silva apresenta algumas reflexões sobre o ensino da literatura no livro didático *Português: Linguagens*, de William Cereja e Teresa Cochar Magalhães, devido ao fato desse material ter sido escolhido pela rede pública estadual do município de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul, em 2009. A pesquisa assegura que houve avanços nas políticas públicas para o livro didático e que, devido a essas novas diretrizes, o material analisado mostra a literatura de uma forma menos histórica e menos fragmentada do que os teóricos vêm conceituando ao longo do tempo. No entanto, a autora conclui que o livro em pauta aponta caminhos superficiais que não instigam o aluno a se interessar pelo texto literário. Neste caso, especialmente, é necessário salientar que o autor do livro didático em questão é o mesmo autor do livro *Ensino de Literatura: Uma Proposta Dialógica para o*

Trabalho com Literatura (CEREJA, 2005) e as conclusões da autora da dissertação indicam um paradoxo, já que o autor apresenta propostas em seu livro técnico as quais não são contempladas, de forma efetiva, no livro didático de sua autoria.

Entre o Obrigatório e o Proibido: A Literatura e o Leitor em Livros Didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (TINOCO; DINIZ, 2013) é um artigo que aborda três aspectos principais da leitura literária com foco no leitor: o papel humanizador da literatura; a experiência estética e o lugar do conhecimento literário como capital cultural. Foram analisados onze livros didáticos distribuídos às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLEM), entre 2009 e 2011. Concluiu-se que a formação de leitores literários, embora se encontre entre os objetivos declarados pelos autores dos livros didáticos, na prática, não está entre as prioridades desses mesmos livros, pois além de não promover a leitura literária como experiência dialógica, os livros colocam entraves entre o leitor e o texto.

As autoras discordam da forma como os professores trabalham, por restringir-se ao lugar comum da teoria literária: análise de enredo, espaço, tempo, personagens e narrador, de forma mecânica, de origem estruturalista. Concluem que há uma vasta bibliografia sobre os problemas referentes ao ensino da literatura, mas pouca sobre metodologias que orientem esse trabalho. Ilustram sua argumentação com uma afirmativa de Aguiar e Bordini que resume a questão: “O esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 34 apud TINOCO; DINIZ, 2013, p. 42).

Vários outros trabalhos analisados comungam de uma proposta similar, pois amparam-se no livro, já citado anteriormente, *Ensino de Literatura: Uma Proposta Dialógica para o Trabalho com Literatura*, de William Roberto Cereja (2005), no sentido de propor como alternativa metodológica para o ensino de literatura a proposta de organizar o estudo em Unidades Temáticas e, a partir delas, selecionar vários textos que confrontem autores e gêneros, objetivando buscar conciliar os impasses entre a sincronia e a diacronia.

Esses trabalhos mostram que o ensino de literatura vem sendo feito desarticulado da leitura, resultado invariavelmente aferido após análise de livros didáticos do Ensino Médio. O que se apresenta são recortes de textos literários com o único objetivo de se ensinar características de escolas literárias.

Ao analisar os PCN's e as Diretrizes Curriculares Nacionais, infere-se que o objetivo do ensino de língua inclui o ensino de literatura como ferramenta para que um torne concreto o

outro. Contudo, há uma grande distância entre o que preconizam os documentos nacionais e o que está registrado no livro didático.

Estes são alguns exemplos os quais evidenciam que, em todas as pesquisas, foi possível conhecer as representações da literatura como instrumento de apropriação de texto ou mensagem portadora de conteúdos ou, ainda, subterfúgio para o estudo da gramática normativa.

Portanto, reafirma-se a responsabilidade da escola em promover oportunidades de leitura, utilizando diferentes objetos, já que, caso o aluno não possa construir um acervo de leituras que lhe proporcione refinamento de sua sensibilidade estética, é quase que natural que ele apresente dificuldade em compreender os sentidos do texto, especialmente o literário.

O livro didático constitui-se a maior ferramenta de apoio ao trabalho docente, na maioria das vezes, a única, sendo assim, deveria apresentar concepções de leitura que motivassem os educandos a conhecer e a desvelar o conhecimento sistematizado historicamente pelo homem, ou nas palavras de Guimarães Rosa, é tornar o homem humano, o que significa dizer inconformado com sua realidade, seja como destino ou como fenômeno natural, pensamento explicitado por Fiorin:

A literatura e as outras artes têm um papel subversivo: mostrar que a realidade pode ser outra, demonstrar que não se pode naturalizar a história. E o professor de língua materna assume esse papel subversivo ou estará simplesmente ajudando a desenvolver um sistema educacional destinado a formar mão de obra para as necessidades do capitalismo e, assim, ajudando a aumentar o contingente de analfabetos funcionais do terceiro milênio (FIORIN, 2000, p. 28).

Da mesma forma, Cereja, ao apontar as consequências do ensino de literatura realizado da forma como o presente trabalho vem procurando revelar, conclui que:

Depois de anos de estudo de literatura, os jovens brasileiros deixam o ensino médio sem terem desenvolvido suficientemente certas habilidade básicas de análise e interpretação de textos literários, tais como levantamento de hipóteses interpretativas; rastreamento de pistas ou marcas textuais; reconhecimento de recursos estilísticos e de sua função semântico-expressiva; relações entre a forma e o conteúdo do texto; relações entre os elementos internos e os elementos externos (do contexto sócio histórico) do texto; relações entre o texto e outros textos, no âmbito da tradição; relações entre textos verbal e texto não verbal, etc. (CEREJA, 2005, p. 54).

A falta dessa habilidade é mensurada por meio dos diferentes instrumentos de avaliação, nacionais e internacionais, os quais têm atestado o despreparo dos nossos alunos quanto às capacidades leitoras. Além destes indicativos formais, o maior deles é o depoimento dos

próprios professores, não apenas de Língua Portuguesa, mas das demais disciplinas, que se mostram insatisfeitos, inconformados e desmotivados com a capacidade leitora de seus alunos.

Mediante estes resultados, constata-se que o ensino de literatura no Ensino Médio não tem alcançado nem mesmo os dois objetivos essenciais a que se propõe: a formação de leitores competentes, de textos literários ou não literários, e a consolidação de hábitos de leitura, fatos que apontam para a necessidade de rever essa prática escolar, assim como redefinir o papel do ensino de literatura na disciplina Língua Portuguesa.

Deve-se destacar que há algumas iniciativas por parte de órgãos governamentais, por meio de instrumentos oficiais tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM) e Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+) e as Matrizes Curriculares de Referência (SAEB/ENEM), no sentido de reverter o atual quadro. No entanto, os documentos fazem críticas à situação atual, embora não apontem caminhos efetivos a serem construídos.

No próximo capítulo, serão apresentados aspectos referentes à leitura, tanto no que se refere a sua historicidade quanto a sua importância enquanto objeto de estudo, pois a presente dissertação intenciona expor no desenvolvimento do trabalho com a leitura da literatura no Ensino Médio que o caráter dialógico das linguagens impõe uma visão além do ato comunicativo superficial e imediato, que precisa desvelar seus significados implícitos recuperados no contexto histórico do ato da leitura.

3 LEITURA: OBJETO DE ENSINO

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo, ela não perde seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos que integrou.

Mikhail Bakhtin

Conforme já explicitado na introdução, esta dissertação pontua como objetivos específicos investigar a concepção de leitura que norteia o trabalho do professor ao definir de que forma o material didático será utilizado e sua contribuição para a leitura do texto literário, além de identificar indícios de como a prática de leitura é efetivada em sala de aula, tendo por base a aplicação de um questionário e os materiais de apoio utilizados.

Para atingir tais objetivos, articular concepções de língua, texto e leitura constitui uma das maiores possibilidades para permear o fazer pedagógico. Esse fazer é composto pelas escolhas da ação docente que influenciam diretamente na formação do cidadão como sujeito leitor, crítico, consciente e atuante, inserido no contexto social de forma ativa. Nesse sentido, parece ser imprescindível apresentar as concepções teóricas que norteiam este trabalho.

Atualmente, o processo de leitura extrapola a conceituação expressa nos verbetes de dicionário, ao trazer explícitas e implícitas concepções de língua, de texto e leitura que definem particularidades de acordo com seus objetivos.

E é no contexto do desenvolvimento humano e da necessidade de intercâmbio nas relações entre os indivíduos que a concepção de língua adotada situa-se nos aspectos sociointeracionista, histórico e discursivo da linguagem, visto que “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 2006, p. 127). Isto equivale a afirmar que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, haja vista que os locutores são construídos pela interação entre eles e pelas relações com a sociedade.

3.1 Contexto histórico

A partir das pesquisas realizadas por Lajolo (1982); Zilberman (1988); Ezequiel T. da Silva (1998); Magnani (2001); Soares (2001); Coracini (2002); Paulino (2004); Jurado e Rojo (2006); Cosson (2006) e Kleiman (2007), elaborou-se um breve histórico sobre a leitura no Brasil.

Até o final do século XVI, a relação do leitor com o livro se restringia a livros sacros, principalmente a Bíblia. Já a partir do século XVII, o mercado brasileiro passa a ser invadido por grande quantidade de obras consideradas profanas, como almanaques, calendários, contos populares e amorosos, obtendo grande sucesso entre as camadas mais pobres da população.

No período colonial, a prática da leitura e escrita era realizada nas fazendas. Os professores, que podiam ser os padres ou o capelão, eram contratados pelos senhores. Os escravos eram proibidos de frequentar a escola e também as meninas, que não tinham como prioridade a leitura, mas sim a aprendizagem doméstica.

Já no período Imperial, foi iniciada a ampliação da oferta de escolarização, impulsionada pelo aumento dos postos de trabalho e a necessidade da instrução e educação para o desenvolvimento econômico e cultural do País. Em consequência, a impressão de livros teve início em 1808 com a implantação da imprensa régia, entretanto, os exemplares não eram disponíveis a toda a população.

Somente a partir da segunda metade do século XIX é que começaram a surgir livros de leitura destinados a séries iniciais de escolarização. Os textos oferecidos à criança, além da instrução, proporcionavam ensinamentos morais.

Com a instalação do governo republicano, as reformas no ensino passaram a ser difundidas, embora as escolas continuassem com várias características do regime anterior. Por outro lado, foi nesse contexto que as editoras atuantes no País começaram a lançar livros e coleções, oportunizando a publicação de livros de autores brasileiros, aumentando, gradativamente, o público leitor.

No século XX, especificamente na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o movimento da Escola Nova ganhou impulso, apregoando a universalização da escola pública, laica e gratuita. Em consonância com seus princípios, foram difundidos os modos de ler: leitura silenciosa, coletiva, individual, entre outras. As lições eram tomadas em voz alta.

Os livros didáticos assumem sua definitiva importância entre 1920 a 1950, no entanto, esse período ainda conta com 80% da população analfabeta. Devido a essa razão, foi adotado o

regime seriado nas escolas e a rede pública expandiu-se. A democratização do ensino, nos anos de 1960, aumentou o número de alunos nas escolas. Com mais alunos, precisava-se também de mais professores, os quais foram rapidamente preparados para exercer essa função, que consistia, no mais das vezes, em seguir uma cartilha, o livro didático. Nesse contexto, aparecem os títulos organizados por coleções de volumes, de acordo com um programa curricular, com conteúdos definidos por séries, isto é, em que cada volume corresponde a uma série específica.

Entre as décadas de 1950 e 1970, cada vez mais se desenvolviam métodos alternativos de ensino. Desta forma, surgiram as escolas experimentais, e a ideia de um ensino centrado no aluno e em suas necessidades foi difundida por todo o País. Em consequência, o interesse pela leitura aumentava consideravelmente.

A partir da década de 1970, durante o período tecnicista, a concepção dominante era de que a escola idealizasse como objetivo a formação do aluno para o mercado de trabalho, a qual fazia parte da visão de modernidade, fundamentada na racionalidade tecnológica, cuja preocupação era somente com o aprimoramento técnico, visando à melhoria da qualidade da mão-de-obra. Neste contexto, o papel da produtividade na formação escolar ganhou destaque, porque viria ao encontro das exigências do processo de industrialização de produção de bens para o mercado.

Ainda no final da década de 1960 e início de 1970, o Brasil é marcado pelo contexto da ditadura militar, período em que houve a sanção da Nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), a qual institui a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Nessa época, a escola passava por um intenso processo de modificação, manifestado por professores sem formação, aumento do número de alunos e diferentes níveis de desempenho linguístico desses alunos.

Ao término do Regime Militar, em 1985, houve a necessidade de formação dos indivíduos para o exercício da cidadania no novo Estado democrático, portanto, na década de 1980, surgiram movimentos em torno da promoção da leitura e da formação de leitores na sociedade brasileira. Desse momento em diante, percebe-se que houve uma grande preocupação, por parte de algumas instituições brasileiras, em divulgar e promover o acesso à leitura e de fomentar sua prática.

Na década de 1990, a escola é conclamada pelos governos, organismos internacionais e empresários a viabilizar uma educação de qualidade para todos e

[...] os debates sobre as políticas sociais dos anos de 1990 popularizaram algumas expressões como exclusão social, autonomia, cidadania e qualidade. Tais conceitos, tão característicos do programa político oposicionista dos anos de 1980, parecem ter sido ‘reciclados’ e transformados em bandeiras da situação nos anos de 1990 (SHIROMA, 2000, p. 1-2).

Devido a esta valorização das questões sociais, urge a necessidade de injetar recursos na melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, em 1992, o Banco Mundial fornece recursos financeiros para o setor educacional e destaca a necessidade de reduzir o analfabetismo e a pobreza, desenvolvendo, dessa forma, uma espécie de política compensatória.

Num documento de política de 1992, o Banco definiu três fontes de trabalho no setor da educação primária: 1) A melhoria do contexto da aprendizagem, através de [...] melhoria do currículo; fornecimento de material; melhoria do ensino em sala de aula [...] 2) Melhoria da preparação e motivação dos professores [...] 3) Fortalecimento da administração do sistema educativo (TOMMASI, 1998, p. 199-200).

É nesse contexto que o livro didático aparece como inerente à política de descentralização imposta pelo Banco Mundial, assim como a necessidade de se estabelecer um currículo nacional com conteúdos básicos, como os PCN’s, e a necessidade de desenvolver sistemas nacionais de avaliação, como o Provão, ENEM e SAEB; e, finalmente, a necessidade de desenvolver estratégias de formação docente centralizadas nacionalmente de acordo com o plano curricular.

Nos anos 2000, são organizados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), com o objetivo de criar uma escola média que atenda às exigências da formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo. No documento, a linguagem é considerada “[...] como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (BRASIL, 2000, p. 5).

É por isso que o caráter dialógico das linguagens impõe não só uma visão além do ato comunicativo superficial e imediato, mas também requer que seus significados implícitos sejam recuperados no contexto histórico que permeia o cotidiano.

3.2 Concepção de leitura

A concepção assumida pelos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio:

Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN+) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLEM) propõe que o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa deve basear-se em uma proposta interativa de língua/linguagem, considerada em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, concepção que destaca a natureza social e interativa da linguagem, princípio anulador de qualquer pressuposto que quer referendar o estudo da língua isolado do ato interlocutivo. A linguagem verbal é dialógica e só pode-se analisá-la em funcionamento, ao considerar no ato comunicativo todos os elementos implicados (BAKHTIN, 2003).

Em uma perspectiva interacionista, as concepções de leitura estão intimamente ligadas à história das relações sociais. Cada momento histórico revela a importância da leitura e como ela é entendida pelos leitores a partir da valorização que o contexto histórico lhe confere. Por esta razão, a opção teórica neste trabalho pelo filósofo russo Bakhtin, pois ele estuda a linguagem enquanto fenômeno de interlocução viva pautado na relação indissociável entre o ser humano, a sociedade e a linguagem.

Dessa forma, a leitura de um texto é resultado de processos de interpretação feitos por sujeitos que vivem em diferentes esferas sociais, nas quais estão presentes relações de forças e de poder que, direta ou indiretamente, influenciam as leituras e as interpretações.

Pode-se considerar a leitura um processo mútuo a partir da interação entre os esquemas do leitor e do autor, ambos posicionados em um momento sócio-histórico, interação entre o leitor e o texto e interação entre o conhecimento de mundo do leitor e o seu conhecimento linguístico, já que a construção de sentidos na leitura ocorre na medida em que o leitor, para compreender a ideia do texto, deve desempenhar uma função ativa no processo. Sendo assim, o texto é "[...] resultado de uma rede constituída de fragmentos sempre vinculados à história e à ficção; afinal, toda história (realidade) é sempre produto de interpretação" (CORACINI, 2005, p. 25).

Em tal perspectiva, tanto autor como leitor estão inseridos em um contexto sócio-histórico-ideológico capazes de produzir sentido. O ato de ler ativa outros conhecimentos, estabelecendo relações dialógicas com outros textos, outras áreas do conhecimento, experiência de vida, entre outros fatores.

O reconhecimento das vozes sociais e das ideologias presentes no discurso, tomadas nas teorizações de Bakhtin, especialmente em suas duas obras de maior representatividade: *Estética da Criação Verbal* (2003) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), ajudam na construção de sentido de um texto e na compreensão das relações de poder a ele inerentes.

Ao invés de possibilitar um olhar monológico sobre a relação do ser humano com a linguagem, tem-se uma proposta que assume, mesmo que implicitamente, que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) (estabelecida) com o outro, seja ele real ou virtual (FARACO; CASTRO, 1999, p. 181).

A linguagem é sempre situada em um contexto sócio-histórico. A leitura é atividade multifacetada que se realiza pela interação do autor/leitor/texto ou autor/professor/aluno/texto. Entendida desta forma, a leitura permite compreender suas modalidades ou estratégias reveladas pelos movimentos interativos e papéis do sujeito no processo de construção de sentido no espaço escolar (BRAIT, 1997).

A aprendizagem da linguagem ocorre por meio da leitura. Segundo Silva, "A qualificação e a capacitação contínua dos leitores ao longo das séries escolares colocam-se como uma garantia de acesso ao saber sistematizado, aos conteúdos que a escola tem de tornar disponíveis aos estudantes" (SILVA, 2002 apud PARANÁ, 2008, p. 74).

A leitura é a ferramenta básica de inserção no mundo, o elemento articulador de diferentes linguagens; é o instrumento para interação com diferentes áreas do saber, portanto trabalhar a leitura exercita a socialização, pois a livre expressão é responsável por grandes mudanças sociais.

3.3 Letramento literário

A visão do processo de letramento²¹ centra-se na premissa de que ele é constituído por práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto da escrita na sociedade, segundo a qual a leitura e a escrita realizadas pelos alunos são orientados não apenas pelo processo de escolarização, mas também pela experiência prévia e exterior à escola. Para melhor compreensão do conceito de letramento, recorre-se a Magda Soares, precursora desse conceito no Brasil, que explica:

Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada; saber ler e escrever, mas não cultivar nem exercer práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama - é alfabetizada, mas não é letrada (SOARES, 2003, p. 47).

²¹ "Letramento é a versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever" (SOARES, 2003, p. 16-17).

Mediante a definição de Soares, pode-se afirmar que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares, inseparáveis e ambos indispensáveis. Entretanto, o desafio que se coloca hoje para os professores é o de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético, ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais e de leitura e escrita.

O foco que se pretende atribuir é que o conceito de letramento também pode ser pensado em relação à literatura. Paulino explicita com maestria esta ideia:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Portanto, ao reportar-se à leitura do texto literário, é importante refletir sobre suas especificidades, sem deixar de levar em conta o que há de comum (as semelhanças) entre essa leitura e a de textos não-literários, já que, em uma perspectiva contemporânea, “[...] todos os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores” (PAULINO, 2005, p. 61).

Cosson (2014, p. 15) explica a questão da dificuldade da instituição escolar em trabalhar de forma eficaz “[...] uma prática significativa para o letramento literário do aluno”. O autor faz uma análise no sentido de justificar este insucesso ao explicar que o uso pedagógico da literatura é uma prática que já era utilizada pelos gregos, ou seja, “[...] os textos literários serviam de instrumento de acesso ao mundo da escrita, depois passavam a ser objeto de conhecimento da cultura” (COSSON, 2014, p. 14). Esta aliança entre escola e literatura era recíproca.

À escola cabia preservar e transmitir os textos considerados relevantes, que hoje denominamos cânones, por meio do ensino sistemático, assim como formar leitores competentes para consumi-los. À literatura tocava oferecer textos funcionais para os leitores aprendizes e textos culturalmente complexos para os leitores formados. Todavia, essa associação [...] não conseguiu resistir à passagem do tempo e adaptar-se às mudanças de ordem social, pedagógica e teórica ocorridas tanto na escola e no alunado quanto no campo de conhecimento da literatura (COSSON, 2014, p. 14-15).

Segundo Cosson (2014, p. 2014), o resultado é a desastrosa diminuição do espaço da literatura na escola, “[...] porque a escola é a instituição responsável não apenas pela

manutenção e disseminação das obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leitura que são próprios da literatura”.

Cosson (2014, p. 25) é preciso ao afirmar que o letramento literário deve ser tomado como processo dinâmico, “[...] que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico”, e define letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Infere-se que é imprescindível ao professor entender que não basta ensinar a ler, é preciso ensinar que a leitura vai além das letras, que é possível ocorrer um crescimento político, social e acima de tudo, individual, por meio da leitura.

3.4 Pressupostos bakhtinianos

3.4.1 Bakhtin

Mikhail M. Bakhtin²² é uma das poucas referências interdisciplinares na área do estudo da língua e da linguagem, pois foi um filósofo da linguagem e um teórico da literatura. Uma das maiores riquezas de seu legado intelectual está na sua capacidade única de conceber a linguagem em suas manifestações escritas, ao invés de converter a escrita em uma forma de reduzir a linguagem como faz a tradição gramatical quando faz uso da literatura, com o objetivo de ensinar conteúdos da gramática normativa.

De acordo com Faraco (2009), ao apreciar a obra e considerar a ampliação dos temas e a densidade das reflexões de Bakhtin, pode-se afirmar que talvez ele tenha sido o mais importante filósofo do século XX, embora seu ostracismo por mais de trinta anos tenha impedido a circulação e o debate de suas ideias até praticamente a década de 1970.

Ao adotar a perspectiva sociointeracionista no presente trabalho, toma-se a linguagem como um lugar privilegiado para a interlocução, entendendo que as interações não ocorrem fora do contexto sócio-histórico, conseqüentemente busca-se sustentar a posição de que a língua não

²² Bakhtin nasceu em 16 de novembro de 1895 em Orel, pequena cidade ao sul de Moscou. De família aristocrática empobrecida, formou-se em História e Filosofia. Em 1919, formou o Círculo de Bakhtin, grupo de intelectuais que se reuniu regularmente de 1919 a 1929. O grupo era constituído por pessoas de diversas formações: o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor de literatura Lev V. Pumpianski, o professor de linguística Valentin N. Voloshinov, Pavel N. Medvedv com formação em direito, mas exerceu atividade no jornalismo cultural e lecionou literatura e, finalmente, Mikhail M. Bakhtin, com formação em estudos literários. Atuou como professor até ser preso em 1929. Foi condenado a um exílio no Cazaquistão e, após a Segunda Guerra Mundial, passou a lecionar no Instituto Pedagógico (depois, Universidade) de Saransk, Mordóvia. Aposentou-se em 1969. Passou seus últimos anos de vida na região de Moscou, onde faleceu em 1975.

está pronta em um sistema, mas está sempre se constituindo em um fazer contínuo, à medida que os sujeitos interagem com os outros.

Nesse viés, ao pensar a leitura no modelo interacional, postula-se que o sentido é construído em um processo negociado no qual não há unicidade, nem uma obrigatoria multiplicidade absoluta de sentido. Dessa forma, afirma Bakhtin (2003), o sentido não está no falante, nem no ouvinte, mas na interação. Consequentemente, a significação não se reduz ao que está dito ou explícito no texto, mas também aos implícitos, ao seu contexto sócio-histórico, aos encadeamentos e aos deslocamentos que geram os movimentos discursivos.

Esta discussão trouxe um novo entendimento ao ensino da Língua materna e deve-se, principalmente, às contribuições teóricas dos pensadores que integraram o Círculo de Bakhtin, cuja concepção configura a língua como um espaço de interação entre os sujeitos histórico e socialmente situados que se constituem e constituem uns aos outros em suas relações dialógicas, isto é, o homem se reconhece humano, interage e troca experiências, compreende a realidade em que está inserido e o seu papel como participante da sociedade. Bakhtin²³ (2003) formulou os conceitos dos gêneros discursivos,²⁴ relacionados à natureza dialógica, polifônica e sociointeracional da linguagem, os quais trazem implicações para a educação e favorecem reflexões acerca do aprendizado da língua materna.

Justifica-se reiterar, em análise convergente, que Mikhail Bakhtin possui uma produção intelectual cujas contribuições nos campos da linguística, da análise do discurso, da estética, da sociologia, da arte e da filosofia foram decisivas, a tal ponto que o filósofo russo dedicou-se à pesquisa dos gêneros da literatura ao formular uma teoria sobre a importância do riso na cultura ocidental, com o objetivo de discutir de que modo essa tradição resultou no romance de Rabelais, no fim da Idade Média.

A teoria bakhtiniana afirma que “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Para Bakhtin (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 2006, p. 112), a enunciação é “[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. Não importa que não haja

²³ Neste trabalho, será usado, na maioria das situações, de forma metonímica, o nome de Bakhtin ou o adjetivo bakhtiniano(a) para se referir aos estudos e às obras do Círculo de Bakhtin, representado pelos seus três mentores: Bakhtin, Voloshinov e Medvedev. Embora haja polêmica em relação à autoria das obras desse grupo de pesquisadores, sobretudo àquelas pertencentes (ou não) a Bakhtin, este fato não será objeto de discussão.

²⁴ Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin, pertencem a esferas de utilização da língua que se diferenciam e vão se multiplicando. Cada uma dessas esferas tende a desenvolver-se e tornar-se complexa. Para Bakhtin (2003, p. 279): “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.”

um interlocutor real ou, nas palavras de Bakhtin, face a face, a palavra sempre se dirigirá a outrem. E a palavra comporta duas faces: é determinada por proceder de alguém como por se dirigir a alguém. Dessa forma, é determinada tanto pelo falante como pelo ouvinte, pois a palavra é produto dessa interação.

Segundo Faraco, esta concepção compreende a língua como

[...] um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados. Pensar a linguagem (e a língua) desse modo é perceber que ela não existe em si, mas só existe efetivamente no contexto das relações sociais: ela é elemento constitutivo dessas múltiplas relações e nelas se constitui continuamente (FARACO, 2001, p. 5).

Assim, a função central da linguagem é a comunicação, desde que se considere o papel do interlocutor, portanto a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, donde se deduz que a enunciação é de natureza social.

Bakhtin (2003), em sua obra *Estética da Criação Verbal*, especifica dois polos do texto que estavam sendo destacados em sua época: o primeiro está relacionado à consideração da língua como sistema de signos e o segundo está relacionado ao enunciado, em sua singularidade. A proposição do filósofo russo diverge de ambos ao propor que o próprio sistema de linguagem está presente nos textos, simultaneamente diferentes uns dos outros e ligados por padrões sociolinguísticos:

[...] por trás de cada texto está o sistema de linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). [...] Esse segundo elemento (pólo) é inerente ao próprio texto mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo). Esse pólo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos) mas a outros textos (singulares), a relações dialógicas (e dialéticas com abstração do autor) peculiares (BAKHTIN, 2003, p. 309-310).

Nesta concepção, o texto, em sua qualidade de enunciado, só se manifesta na situação social e em relação com outros textos. Essa concepção de texto-enunciado, assim como a concepção de língua-discurso, só pode ser compreendida dentro de uma concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem.

Os vários tipos de interação verbal, que constituem tipos relativamente estáveis de enunciados, conforme explicitado anteriormente, são denominados por Bakhtin de gêneros do discurso. Dessa forma, o autor estabelece uma relação dialética entre os gêneros e os

enunciados, ou seja, “[...] olha os gêneros a partir da sua historicidade, haja vista que eles não são unidades convencionais e lhes atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica), ao tomá-los como seus tipos históricos” (RODRIGUES, R. H., 2005, p. 163).

Por volta de 1925/1926, Bakhtin, Voloshinov e Medvedev voltam seus estudos à temática da linguagem, da literatura e da chamada cultura imaterial. No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Voloshinov identifica ideologia com o universo da produção imaterial humana, afirmando que todos os produtos da cultura dita material possuem significado, sendo, portanto, signos e conclui afirmando que “[...] sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1973, p. 9 apud FARACO, 2009, p. 47), pois “[...] o universo da criação ideológica é fundamentalmente de natureza semiótica” (FARACO, 2009, p. 47). Desta forma, é a identificação do ideológico que compõe o Círculo, o fundamento para construir sua teoria materialista para o estudo dos processos e produtos da cultura imaterial.

Soma-se a esse fato a premissa de Medvedev que fundamenta o pensamento de todos os integrantes do Círculo:

Nós, os seres humanos, não temos relações diretas, não mediadas com a realidade. Todas as nossas condições de existência – com nosso ambiente natural e contexto sociais – só ocorrem semioticamente mediadas. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações (MEDVEDEV, 1958 apud FARACO, 2009, p. 49).

Os integrantes do Círculo de Bakhtin reiteram que o mundo só adquire sentido para nós, seres humanos, quando “semiotizado”. E acrescentam que, como a significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores, isto é, os valores predominantes em uma determinada sociedade.

Desta feita, Bakhtin (2006) introduz a expressão vozes sociais ou línguas sociais, entendendo-as como complexos semiótico – axiológicos com os quais determinado grupo humano enuncia o mundo. Em face desta afirmativa, pode-se entender que os textos, especialmente os literários, são singulares não pelos elementos repetitivos do sistema linguístico, mas antes pela sucessão de textos que com eles dialogam e estabelecem relações dialéticas. Por outro lado, a reprodução do texto enquanto texto garante sua singularidade e o transforma, pelo diálogo novo, em algo individual. A interação social por que passam os discursos garante, portanto, esses novos escritos a partir do diálogo com outros textos e outras experiências de vida. Esse processo Bakhtin denominou de heteriglossia ou plurilinguismo.

Bakhtin (2006), na mesma obra, apresenta duas características que determinam o texto como enunciado: o seu projeto discursivo e a realização desse projeto, que se configura na produção do enunciado atrelado às condições de interação e à relação com os outros enunciados. O texto visto como enunciado tem uma função dialógica particular, autor e destinatário mantêm relações dialógicas com outros textos. É essa característica que faz do texto um enunciado, na concepção bakhtiniana, justamente por ser analisado na sua integridade concreta e viva e não como objeto da linguística do texto. É importante esclarecer que Bakhtin certamente reconhece a legitimidade do estudo do texto visto como fenômeno linguístico, contudo, em seus escritos, observa-se que sua orientação caminha para outra direção, a de considerar o texto como fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas da vida.

A partir do entendimento da língua como discurso, temos, segundo Bakhtin (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 2006), a noção de dialogismo – considerado como o princípio constitutivo da linguagem e, conseqüentemente, do sentido de um enunciado.

As ideias de Bakhtin sobre o ser humano e a vida são permeadas pelo princípio dialógico. Bakhtin (2003) afirma que a vida é dialógica por natureza, desta forma, a dialogia é o confronto dos valores que posicionam as mais distintas visões de mundo dentro de um campo de visão. Nesse sentido, torna-se importante explicitar

[...] que Bakhtin encara o diálogo não apenas como o lugar do encontro, do acordo, da convergência e da síntese. Também não é o meio conveniente para comprovar o próprio ponto de vista. Isso ocorre justamente porque o diálogo, na concepção dele, não é resultado de uma iniciativa individual, mas uma imposição do viver em sociedade, interagindo com outras pessoas (PAIVA, 2008, p. 135).

Desta feita, a fim de caracterizar um dos mais importantes conceitos teóricos do Círculo, os pesquisadores adotaram a metáfora do diálogo para caracterizar “[...] o verdadeiro ambiente de um enunciado”²⁵ (FARACO, 2009, p. 58), fronteiras em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, haja vista que o universo da cultura é intrinsecamente responsivo, tornando-se habitual designar esse pensamento pelo termo dialogismo.

Segundo Cereja (2005), o conceito bakhtiniano de dialogismo vem sendo utilizado neste início do século XXI em diferentes campos da pesquisa científica, o que permite situar a obra do pensador russo no âmbito das ciências humanas, devido ao fato de que, em todas essas áreas, a noção de alteridade é indispensável.

²⁵ Esta afirmativa foi publicada, segundo Carlos Alberto Faraco (2009), em texto de Bakhtin da década de 1930: *O Discurso no Romance*.

No caso do presente trabalho, a perspectiva dialógica deve ser analisada como um instrumento para abordar a literatura e favorecer o diálogo entre objetos culturais de diferentes linguagens e diferentes épocas. O diálogo, como Bakhtin apresenta, reveste-se do próprio momento enunciativo que, para o estudioso, é vital para o próprio funcionamento do discurso.

Fabírcia Vellasquez Paiva (2008), em sua dissertação *A Literatura Infanto-Juvenil na Formação Social do Leitor: A Voz do Especialista e a vez do Professor nos Discursos do PNBE 2005* (UFRJ, FE) em pertinente análise, corrobora a questão:

Dessa forma, podemos entender que os textos, especialmente os literários, são singulares não pelos elementos repetitivos do sistema linguístico, mas antes pela sucessão de textos que com eles dialogam e estabelecem relações dialéticas. Por outro lado, a reprodução do texto enquanto texto garante sua irrepetibilidade, e o transforma, pelo diálogo novo, em algo individual. A interação social, por que passam os discursos, garante, portanto, esses novos escritos, a partir do diálogo com outros textos e outras experiências de vida (PAIVA, 2008, p. 138).

Os termos discurso e texto, permutados em algumas situações e com conceitos distintos em outras, diferem destas explicações estanques na obra bakhtiniana, pois entender a língua como discurso, neste aporte teórico, significa sempre, em todas as circunstâncias, não desvinculá-la de seus falantes e dos seus atos, das esferas sociais, dos seus valores ideológicos. “A importância da concepção bakhtiniana se dá justamente pelo conceito que faz acerca do discurso – nem um todo social, nem a pura intervenção do ser individualmente, mas sim sua fusão” (PAIVA, 2008, p. 135).

Um outro conceito importante sobre a obra bakhtiniana refere-se à polifonia. Segundo o pensador russo, é inerente à própria natureza do discurso a discordância de outros discursos. É nesse jogo de contra discursos que se constitui o próprio ato discursivo já no momento em que é proferido. Dessa forma, a formação dos enunciados possui uma característica heterogênea de formação dos enunciados, como uma composição do discurso e do contra discurso, considerando, ainda, o que está por vir. A este movimento, Bakhtin estabelece como sendo a polifonia, conceito atribuído às vozes presentes no discurso, sobretudo no âmbito literário, dada a subjetividade de sua estrutura.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso, adota, simultaneamente, para comeste discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta, separa, executa, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 2003, p. 290).

A proposta de leitura na escola deve propiciar ao aluno o aperfeiçoamento de uma prática social cada vez mais valorizada na contemporaneidade. Dessa forma, inserir o diálogo no ensino de literatura equivale a assumir a prática da leitura em uma perspectiva discursiva, isto é, em um processo complexo de atribuição de sentidos que se distancia da decifração de códigos linguísticos ou do reconhecimento de parágrafos do texto, eliminando a linearidade e investindo na verticalização do processo de construção da leitura. Nesta perspectiva, leitor é aquele que constrói os sentidos. Assim, o objetivo principal da escola deve ser a formação do leitor crítico. Esse objetivo terá êxito caso haja condições para que o educando, por meio da reflexão sobre o funcionamento da língua nos textos, seja capaz de desenvolver sua competência discursiva, de forma que interaja em diferentes situações.

Brandão corrobora a afirmação:

A concepção de leitura como um processo de enunciação se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, sua dimensão social e histórica. A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos (BRANDÃO, 1994, p. 89).

Nesta perspectiva, o texto é visto como lugar de manifestação social e discursiva que permite a interação verbal. Entretanto, é mister salientar que não se pode concebê-lo somente como estrutura material, pois ele é lido e produzido por sujeitos inseridos sócio-historicamente em determinada sociedade e, em consequência disso, reflete marcas dessa sociedade. Portanto, resulta que a leitura é prática de interação social de linguagem.

O próximo capítulo centrou sua análise sobre aspectos relacionados ao ensino da leitura da literatura no livro didático do 1º ano do Ensino Médio: Português: Literatura, Gramática, Produção de Texto, de Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano, publicado pela Editora Moderna em 2010.

4 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

O que acontecerá não será nada diferente se organizarmos bem tudo o que diz respeito a essa nova e universal forma de instrução [...] 1) com menor número de professores seja instruído maior número de pessoas que as instruídas com os métodos até agora utilizados; 2) essas pessoas sejam instruídas de maneira mais genuína; 3) com cultura refinada e agradável; 4) participem desse tipo de instrução mesmo os mais fracos de engenho e mais lentos de sentidos; 5) sejam capazes de ensinar com habilidade mesmo aqueles que a natureza não fez propensos ao ensino, visto que ninguém deverá tirar apenas da própria cabeça o que vai ensinar e como ensinar, mas principalmente instilar e infundir nos jovens uma instrução já preparada, com meios que encontrará prontos, ao seu alcance. E se qualquer organista executa habilmente qualquer música escrita na partitura, apesar de não ser capaz de compô-la nem executá-la de cor com a voz ou com o órgão, por que não poderá o mestre ensinar qualquer coisa, se já encontrará prontas, como se impressas numa partitura, as coisas que deverão ser ensinadas e o modo de fazê-las?

João A. Comenius

Cabe à instituição escolar promover o contato do aluno com os livros e contribuir para que os educandos se tornem leitores autônomos e proficientes. Pelo mesmo viés, cabe ao professor selecionar o livro didático e, conseqüentemente, os textos trabalhados em sala de aula. Nessa perspectiva, a escola e, precisamente, a sala de aula são os principais locais de aprendizagem dos alunos e o instrumento mais utilizado é o livro didático.

Assim, justifica-se a importância dessa ferramenta pedagógica indispensável no atual cenário escolar. Tendo em vista tal importância, este capítulo propõe-se a analisar o livro didático de Língua Portuguesa intitulado: *Português: Literatura, Gramática, Produção de Texto*, dos autores Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano. O objetivo geral desta análise, conforme explicitado na introdução deste trabalho, é compreender como o professor realiza, com os alunos do Ensino Médio, o trabalho de leitura de textos que refletem a diversidade de linguagens características das práticas de letramento literário, pertencentes às diferentes esferas de atividades sociais, contribuindo para os estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura da literatura.

Ramos (2009), em seu artigo *O Letramento Literário no Livro Didático do Ensino Médio*, colabora com o que se deseja enunciar:

[...] é primordialmente por meio da leitura dos textos literários que o aluno irá se construir enquanto leitor. Não obstante o letramento literário possa ocorrer fora da escola (como é o caso dos autodidatas), essa instituição continua sendo o *locus* por excelência no que se refere à formação do leitor, haja vista o seu papel de agência cultural (RAMOS, 2009, p. 33).

Infere-se que Ramos comunga da concepção de Kleiman a respeito do trabalho que se deve desenvolver com a leitura da literatura na escola: “[...] é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2007, p. 24).

Portanto, a leitura do texto literário deve ocorrer privilegiando as condições em que ele foi produzido. Dessa forma, trabalhos que enfocam de que forma está sendo feita a abordagem do texto literário na escola são relevantes no sentido de que se pressupõe, a partir dessas análises, que elas poderão constituir-se em subsídios para que mudanças ocorram, principalmente no que diz respeito à postura do professor no que concerne ao ensino da leitura da literatura.

Sendo assim, concorda-se com Geraldi (2003), que chama a atenção para as diferentes identidades assumidas pelo professor ao longo da história. A partir do mercantilismo, a figura do docente deixa de ser produtora de um saber para ser transmissora de um saber transmitido por outrem.

Nos dias atuais, em função do avanço tecnológico, entre outros fatores igualmente importantes, como, por exemplo, a mudança de postura dos alunos em relação aos estudos, a identidade do professor estaria mais ligada ao controle da aprendizagem. Nesse sentido, o pesquisador analisa que, após a escolha do livro didático, compete ao docente “[...] controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo do exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no manual do professor e marcar o dia da “verificação da aprendizagem”” (GERALDI, 2003, p. 94). Dessa forma, Geraldi (2003), em análise metafórica, compara as funções do professor às de um capataz de fábrica. O professor faz o exercício de capitania. Desta forma, caso o livro didático lhe seja retirado, não há aula.

4.1 Concepção de linguagem

A concepção de linguagem foi modificada a partir da década de 1980 e influencia o ensino até hoje: o foco deve estar na interação entre as pessoas. A mudança ocorreu devido,

principalmente, às publicações dos livros *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, voltado à alfabetização e *O Texto na Salade Aula* de João Wanderley Geraldi, com a inclusão de pesquisas na área da linguística, as quais colaboraram para uma revisão nos objetivos do ensino da língua portuguesa.

Recorre-se novamente a Volmer e Ramos (2009, p. 4), que expuseram de forma adequada as mudanças:

Com o surgimento de novos paradigmas de análise da linguagem, que levam em consideração sua inserção em contextos sociais e suas diversas formas de representação e manifestação, passou-se a rejeitar o dogmatismo do ensino da gramática tradicional, totalmente descontextualizada e fragmentada. Essas mudanças podem ser constatadas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP, 1998), que se concentram nas atividades de produção e compreensão de textos, visando permitir a expansão das possibilidades do uso da linguagem, relacionadas às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Assim sendo, em atendimento aos PCNLP, os livros didáticos devem apresentar um tratamento da língua/linguagem voltado para uma concepção interacionista da linguagem.

O Guia PNLD (BRASIL, 2011, p. 12)²⁶ corrobora com as mudanças ao divulgar que “[...] das 18 coleções que passaram pelo processo avaliatório no PNLD 2012, 11 foram aprovadas (61,11%)” afirmando que esses resultados demonstram o processo transitório em que se encontra o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e o esforço dos autores das coleções aprovadas em evidenciar estas mudanças.

No tocante à leitura, o Guia afirma que:

[...] as práticas de letramento envolvidas na formação do leitor vêm abordadas, nas coleções, em atividades que tomam como objeto de reflexão o suporte e/ou o veículo, a autoria (ou a sua ausência), o contexto (tanto o histórico-social quanto o de publicação e/ou circulação), a obra de que o fragmento selecionado faz parte, o conjunto da obra do autor etc. Nesses casos, as atividades tomam esses elementos como fatores determinantes da compreensão do texto. Assim, tendem a reconhecer os modos de ler próprios de cada gênero, e mesmo de cada condição de produção específica (BRASIL, 2011, p. 20).

Dessa forma, a concepção pedagógica expressa pelo Guia, além de determinar qual obra será incluída ou qual será excluída, é aquela que concebe o ensino da leitura da forma como a analisam os pesquisadores do Círculo de Bakhtin (2003), isto é, a partir da dinamicidade da

²⁶ Devido ao Programa do Livro Didático vigorar por três anos consecutivos, o PNLD foi elaborado no término de 2011 (em todas as referências, diz-se PNLD 2012) para a utilização do livro didático em 2012, 2013 e 2014. No final do segundo semestre de 2014, as editoras passaram a distribuir algumas poucas coleções nos Estabelecimentos de Ensino, já que a escolha tornou-se digital, com planejamento interativo e materiais multimídia.

linguagem e da natureza social da enunciação, na qual a língua é considerada em situações concretas, cujos interlocutores, espaço, tempo e projeto discursivo são essenciais para a construção do contexto.

Especificamente no que se refere ao ensino da literatura, o Guia PNLD 2012 assim se posiciona:

Bastante significativo das tensões que caracterizam a disciplina de LP no EM, hoje, é o quadro geral do tratamento que cada coleção dá ao ensino da literatura e, portanto, à formação do leitor de textos literários. Evidenciam-se com muita nitidez duas tendências metodológicas polares: a literatura é tratada ora como um eixo de ensino próprio, ora como um objeto de conhecimento particular, construído por meio da articulação da leitura de textos culturalmente considerados como “literários” com uma reflexão específica e a construção de um corpo próprio de conhecimentos linguísticos (e/ou literários) (BRASIL, 2011, p. 21).

A questão é que no primeiro caso a abordagem é mais tradicional, a exposição do conteúdo segue uma sucessão cronológica de períodos, escolas, tendências e estilos de época, cada um deles com os seus autores e obras principais, assim como gêneros, concepções e procedimentos estéticos característicos.

E, no segundo caso, o estudo da literatura se dá por meio do princípio organizador das atividades, que é a da experiência de leitura de certos gêneros e autores. As atividades propostas abordam o caráter ficcional e estético desses textos, explorando sua compreensão e as suas particularidades de tema e de estilo, cujo foco é a formação do leitor.

Bunzen (2005), Bunzen e Mendonça (2006) e Rojo (2006) classificam o livro didático como um gênero discursivo que possui a intercalação de diferentes gêneros em seu interior, por ser uma característica de sua constituição.

Segundo Bakhtin (2003), os enunciados apresentam forma, estilo e estrutura composicional, aspectos que os definem enquanto unidades de comunicação. Nas palavras do próprio Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 279-280).

Assim, o livro didático de Língua Portuguesa assume diferentes formas de acordo com a necessidade da comunicação humana e das funções de linguagem que se quer imprimir à situação sociocomunicativa, conseqüentemente são vários os gêneros que o compõe. Dentre esses gêneros discursivos, exemplificam-se os textos literários, predominantes na esfera de comunicação escrita e definidores de cânones culturais.

A língua está preta de variações e “[...] cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 2003, p. 280). Não há como separar a língua do seu uso, pois ela faz parte desse contexto; a língua transpõe a vida e vice-versa. Bakhtin (2003, p. 283) explica: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Em pertinente análise, Teixeira e Souza resumem como os elementos que compõem um gênero discursivo estão imbricados no livro didático:

O LDLP configura-se gênero do discurso [...] pois nesse impresso pedagógico percebem-se os elementos indissociáveis do enunciado. Inicialmente, o(s) **conteúdo(s) temático(s)**, apresenta(m)-se em um viés pedagógico do ensino de língua, em uma perspectiva da linguística aplicada; o outro elemento refere-se ao **estilo** escolhido pelos autores que definem qual será a estrutura do LDLP, que linguagem será utilizada e os outros gêneros discursivos que se enquadram nessa padronização. [...] Este estilo criará efeitos de sentidos diferenciados que devem ser compreendidos no processo de análise do enunciado. A **construção composicional** é preponderante para a recepção dos interlocutores desse processo de expectativa [...] desde editores, avaliadores, alunos, professores e coordenação pedagógica (TEIXEIRA; SOUZA, 2012, p. 255-256).

Nesta perspectiva, o livro didático baseia-se em uma concepção de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, portanto “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (MARCUSCHI, 2008, p. 22). Assim, os gêneros são: “[...] parte integrante da sociedade e não apenas elementos que sobrepõem a ela” (MARCUSCHI, 2008, p. 23).

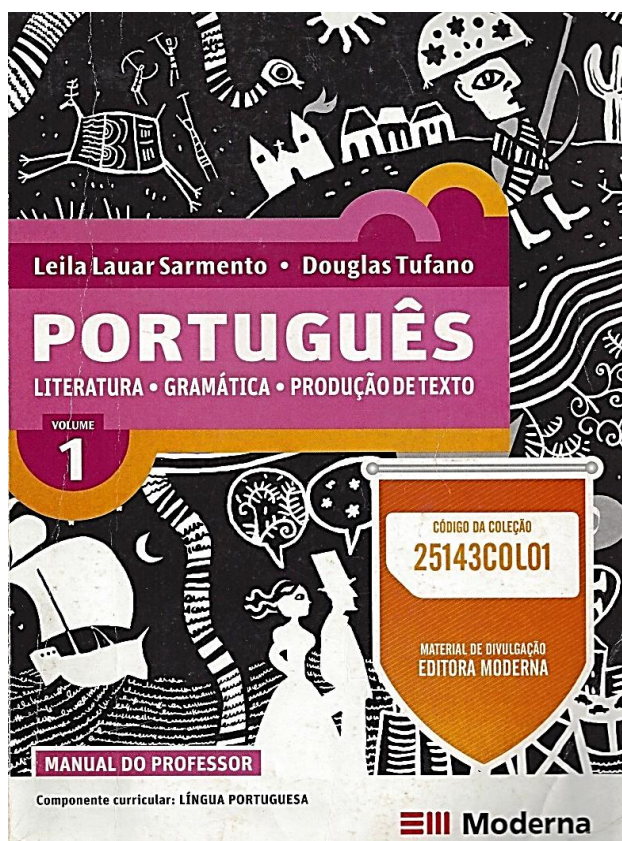
Mediante a exposição, passa-se a analisar a obra, sobretudo a fim de verificar se esta, assim como divulgam os posicionamentos do Guia PNL 2012, compreende a linguagem como um fenômeno material e dialógico responsável pela formação do sujeito, posição que implica trabalhar com as concepções de linguagem abalizadas pelo filósofo russo Bakhtin.

4.2 Análise do livro didático *Português: Literatura, Gramática, Produção de Texto* do 1º ano do ensino médio

O livro didático *Português: Literatura, Gramática, Produção de Texto*, lançado no ano de 2010 pela Editora Moderna e adotado por muitas instituições públicas de ensino, para vigorar entre os anos de 2012, 2013 e 2014, é uma coleção constituída por três volumes; cada volume é dedicado a um ano do Ensino Médio. Devido ao fator tempo, esta pesquisa restringir-se-á ao volume indicado para o primeiro ano, pois é nessa fase que se apresenta aos alunos o primeiro contato com a literatura, isto é, o primeiro momento de aproximação e apresentação da literatura a ser estudada de forma sistemática pelos discentes.

Expõe-se na figura 1 a capa do livro do 1º ano, na qual há imagens referentes aos conteúdos que serão trabalhados: desenhos rupestres, a figura do cangaceiro nordestino associado à literatura de cordel, um barco que simboliza provavelmente o descobrimento do Brasil, um casal comunicando-se em linguagem rebuscada (os balões das falas pressupõem esta afirmativa).

Figura 1 – Capa do livro



Fonte: Sarmiento e Tufano (2010).

Esta obra foi adotada na rede pública estadual no município de Ivaiporã²⁷, estado do Paraná. Os autores são a professora Leila Lauer Sarmiento, licenciada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Lecionou na rede pública e em escolas particulares de Belo Horizonte por 35 anos e foi coordenadora do Ensino Fundamental e do Ensino Médio por 13 anos, e o professor Douglas Tufano, licenciado em Letras (Português- Francês) e Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Lecionou na rede pública e em escolas particulares do estado de São Paulo por 25 anos.

Sarmiento e Tufano (2010) apresentam uma coleção didática constituída por 439 páginas (1º ano); 512 páginas (2º ano) e 416 páginas (3º ano), cuja edição separa os conteúdos de literatura da gramática e da produção de texto.

4.2.1 Apresentação da Coleção Didática no Site da Editora

No site da Editora Moderna, encontram-se as seguintes informações sobre a obra:

Uma coleção com os melhores **predicados** da língua portuguesa.
A obra desenvolve as habilidades e competências necessárias para **formar leitores** e produtores de texto **proficientes**, falantes com poder de argumentação, e, sobretudo cidadãos éticos e participativos.
Confira alguns destaques:
- Valorização do protagonismo do estudante diante da vida em sociedade e das manifestações culturais.
- Construção dos saberes para ampliar as visões de mundo e desenvolver a apreciação estética.
- Uma rica seleção de textos e propostas de atividades estimulam a criatividade, por meio da expressão oral e da escrita (EDITORA MODERNA, 2010, n.p., grifo nosso).

A descrição da Editora Moderna, ao usar o vocábulo “predicados”, faz um perspicaz trocadilho, entendido como o aproveitamento do sentido duplo de uma palavra: “predicados”: qualidades; predicado: aquilo que se declara a respeito do sujeito, vocábulo que também é utilizado no plural. No caso, pelo fato de o livro ser de Língua Portuguesa, foi um recurso semântico interessante.

Assim como a Editora, o Suplemento do Professor (SARMENTO; TUFANO: 2010) também faz uso do termo “protagonismo” referindo-se ao estudante, e de outros termos comuns aos documentos oficiais (DCNEM, 1988; PCNEM, 2000; PCN+, 2002) como, por exemplo:

²⁷ O município localiza-se na região norte central paranaense e possui uma população de 32.699 habitantes (de acordo com o Censo 2013 – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2014). É conhecido como Celeiro do Brasil, pela diversidade de seus produtos agrícolas e pela altíssima produtividade de grãos. Trata-se de cidade-polo, sede administrativa de microrregião conhecida como Vale do Ivaf. O município de Ivaiporã localiza-se quase no centro do estado do Paraná, conforme apresenta o mapa demonstrativo (ANEXO A).

habilidades e competências; (leitores) proficientes; construção dos saberes; cidadãos éticos e participativos.

O fato é que, ao debruçar-se com afinco na análise deste livro didático, conclui-se que a colocação de Maria A. Nery Rodrigues cabe perfeitamente neste contexto:

Temos que concordar que, de uma forma ou de outra, se os livros didáticos de Língua Portuguesa atendessem à proposta dos PCNs, alguma mudança, com certeza, haveria na sua organização. Porém, o que percebemos no LD é que houve uma diversificação de textos por influência da exigência de se utilizar textos de circulação social e a substituição de alguns termos considerados tradicionais, por termos mais avançados do ponto de vista científico. É o caso, por exemplo, da apropriação, por parte dos manuais, de termos como gêneros textuais/discursivos, sociointeracionismo, recursos linguísticos, condições de produção, entre outros, que têm a única função de maquiagem a linguagem para conseguir crédito junto aos professores e à comunidade acadêmica (RODRIGUES, M. A. N., 2009, p. 52).

A proposta dessa obra é formar sujeitos-leitores e produtores de textos que atuem de forma participativa, que exercitem seu espírito crítico. Inclusive, o Guia PNLD 2012 aponta como um ponto forte da coleção o esforço em abordar a literatura de uma forma menos cristalizada.

No entanto, há claras evidências em alguns encaminhamentos de leitura de uma concepção dissociada entre o que os autores do livro propõem e as propostas que embasam as atividades de compreensão de textos.

4.2.2 Análise da Coleção Didática no Guia PNLD 2012

O Guia de livros didáticos PNLD 2012 de Língua Portuguesa avalia a coleção, no que tange à literatura, da seguinte forma:

DESCRIÇÃO

A Literatura é estruturada por estilos de época, o eixo da literatura apresenta atividades que estimulam o aluno a interpretar textos, a relacionar e a identificar características estéticas das obras, dos estilos de época e dos gêneros literários. Os capítulos são introduzidos por imagens (pintura, cena de filme, fotografia) que não ganham ali a função meramente ilustrativa, pois são consideradas nas questões de leitura e cumprem o objetivo de introduzir as características estéticas e/ou temáticas das obras. Os conteúdos sobre contextos históricos das obras literárias, história da literatura, estilos de época, gêneros e autores representativos articulam-se de forma progressiva, de acordo com a perspectiva historiográfica adotada. Aspectos de contextualização de época são ressaltados, com destaque para aspectos da história da leitura e suas alterações na linha do tempo. A escolha de temáticas de caráter social favorece a reflexão sobre a condição humana, as injustiças, os preconceitos entre outras. Nota-se ainda a preocupação em mostrar o papel do leitor no processo histórico da produção literária e na atualização de obras do passado. Os autores selecionados são representativos de diferentes correntes estético-literárias e de diferentes regiões; há gêneros menos estudados, como peças teatrais, literatura de cordel e letras de música popular (BRASIL, 2011, p. 50-51).

Observa-se que a descrição elaborada pelos analistas do Guia favorece a coleção, no sentido de que se identificam apenas características positivas da obra.

Convém deixar claro, neste momento, que se concorda que a coleção em pauta possui pontos positivos, e não são poucos. Entretanto, há necessidade de trabalhos de análise de material didático, já que toda iniciativa que vise à melhoria da qualidade da educação neste País é bem vinda, portanto, é imprescindível expor que um grave defeito da coleção, por exemplo, é que não há possibilidade de o professor dar conta de todo o conteúdo do livro com a carga horária destinada às aulas de Português. Dessa forma, mesmo que a coleção fosse ideal, é muito extensa. Em consequência, cabe ao docente usar o livro didático criteriosamente, selecionando o conteúdo mais importante, mas se este professor não estiver preparado, o objetivo não será atingido.

Nesse sentido, as vozes da academia e dos profissionais da educação que atribuem ao investimento na formação continuada lugar de destaque na escala de prioridades são unânimes, juntando-se a outros fatores como gestão democrática, remuneração compatível, reorganização dos tempos e espaços escolares, jornada de trabalho, autonomia pedagógico - administrativa e material pedagógico adequado, entre outros fatores, para atingir a qualidade social na educação.

O livro do 1º ano expõe em seus dez capítulos as impressões dos autores a respeito do significado da arte e literatura; caracteriza os gêneros e os estilos literários; apresenta a produção literária em Portugal dividida em 1ª época (1198 a 1418) – Trovadorismo; as Novelas de Cavalaria e na 2ª época (1418 a 1527), o Humanismo, o teatro de Gil Vicente; na sequência, o Classicismo e no capítulo 8, a história literária chega ao Brasil com a Literatura Informativa e a Jesuítica. Em seguida, o Barroco e, finalmente, o Arcadismo.

4.2.3 Análise do Suplemento do Professor²⁸

Inicia-se esta análise do Suplemento do Professor do livro didático de Sarmento e Tufano com a exposição das ideias de Marisa Lajolo, em livro escrito há quase vinte anos, sobre a interação que deve haver entre o livro do professor e o leitor - professor. Parece que, mesmo após vários anos de pesquisa a respeito do livro didático, não é desta forma que tal relação se estabelece.

²⁸ Com exceção das respostas dadas às questões, o Suplemento do Professor é igual nos três livros da coleção.

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno. Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem (LAJOLO, 1996, p. 5).

Conforme explicita a autora, o manual do professor precisa ser mais do que um suplemento que contém a resolução dos exercícios propostos; na verdade, ele deve interagir com seu leitor-professor, num diálogo alinhado à construção de um objetivo comum e muito especial: beneficiar o aluno.

As respostas das questões estão no final do suplemento do professor e constituem-se em um total de 15 páginas, embora também nas páginas do livro, em alguns capítulos, os autores sugiram ao professor a leitura de livros como apoio teórico, além de algumas inserções a respeito dos conteúdos (em letra de cor rosa). São essas sugestões de leitura e inserções no livro do professor que o diferenciam do livro do aluno, já que, conforme explicado, as respostas estão no final do livro, em encarte próprio.

Uma primeira impressão sobre as letrinhas cor de rosa é que há uma certa cumplicidade entre o livro do professor e o professor, contudo, uma análise mais aprofundada mostra que não se instaura nenhuma parceria, pois as sugestões de livros estão à disposição em sites de pesquisa e as outras observações, a que se nominou de inserções servem para dizer o já dito.

Por exemplo: ao trabalhar o gênero lírico - a expressão plena do “eu”, os autores Sarmiento e Tufano apresentam um pequeno fragmento da crônica *Às Duas Horas da Tarde de Domingo*, de Rubem Braga (2002 apud SARMENTO; TUFANO, 2010) e, após perguntas como: “Predomina no texto a expressão de sentimentos ou a narração de acontecimentos?” Ou “As características que você identificou nas questões anteriores aproximam o texto do gênero épico ou lírico?”, os autores dão um lembrete ao professor: “Chamar a atenção dos alunos para o fato de que, na crônica de Rubem Braga, as lembranças do narrador são expressas com uma forte carga de lirismo” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 37).

Ora, está claro que o texto possui uma forte carga de lirismo, pois é o tópico que está sendo estudado, no entanto, as questões ignoram o domínio do texto, solicitam as respostas por meio da leitura da parte teórica, e não da crônica, esvaziando o texto literário de seu papel

formativo. Portanto, a ação constitui-se como paráfrase do já dito, do óbvio, não acrescentando nenhum fato ou dado novo à aula, à exposição do professor.

Um paradoxo visível se estabelece na medida em que o suplemento do professor começa com pressupostos teóricos a respeito dos desafios e perspectivas para o ensino médio. Os autores expõem que esta “[...] é a etapa em que o aprendiz deve aprimorar e sistematizar conhecimentos que lhe permitam a ampliação de possibilidades de inserção ativa na vida em sociedade, no mercado de trabalho e, se assim desejar, no ensino superior” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 4).

Apontam os “caminhos pedagógicos” (SARMENTO; TUFANO 2010, p. 4) para essa formação divididos em três itens, preconizados com as DCNEM e em consonância com a Constituição Federal e com a LDB: I) a Estética da Sensibilidade; II) a Política da Igualdade e III) a Ética da Identidade. Os autores colocam a mediação (do professor) e o protagonismo (dos alunos) em foco.

Sarmento e Tufano explicitam o ensino - aprendizagem de literatura, utilizando-se de excertos do texto *O Direito à Literatura*, de Antonio Candido, com o objetivo de referir-se à função humanizadora da literatura. Na sequência, expõem:

Se a face mais relevante do texto literário é a sua forma, sua construção, acreditamos que o ensino de literatura deva se pautar por atividades que ajudem o aluno a usufruir da forma textual, significando-a e assim participando da comunicação literária. Não se trata de trabalhar classificações e categorias quanto aos procedimentos de construção do texto literário, mas de operacionalizar esses procedimentos em atos de leitura compreensivos e críticos, respeitando as “pistas textuais”, para que a significação não caia na arbitrariedade, alheia à “intenção do texto” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 8).

Os autores demonstram uma certa necessidade em justificar sua opção por apresentar os estudos literários em uma proposta pragmática. Inicialmente, advogam a ideia de que a perspectiva cronológica facilita o resgate de conhecimentos históricos, além de “[...] possibilitar ao aluno conhecer realidades distantes de sua cultura”, e continuam justificando ao afirmar que “[...] a condução dos estudos da literatura em perspectiva histórica [...] dá ao aluno elementos para que possa discriminar os textos que confirmam padrões de arte literária e também os que os renovam” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 9). Observa-se que há uma preocupação em controlar demasiadamente a leitura e a interpretação do aluno, pois o modelo proposto no livro didático tenta evitar o excesso de subjetividade. Isso se evidencia quando falam em “[...] operacionalizar esses procedimentos em atos de leitura...” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 8).

Contudo, alertam que essa opção deve ser bem explorada pelo professor, tanto que reiteram a importância da mediação docente para que os saberes referentes à perspectiva histórica não se tornem mais importantes do que a leitura literária.

Os autores ainda enfatizam que “[...] a primazia dada aos textos canônicos [...] constitui um direito do aluno, não implica, porém, o desrespeito pelas formas poéticas menos reconhecidas na tradição, como é o caso das produções de cordel [...]” (SARMENTO, TUFANO, 2010, p. 10).

Em seguida, Sarmiento e Tufano (2010) expõem como sua coleção didática organiza o trabalho com a literatura. Explicam que há seções permanentes e ocasionais, nas quais a preocupação é garantir situações específicas de aprendizagem.

1) Lendo a imagem

Nessa seção, os autores explicam a necessidade de desafiar o aluno a ler diferentes códigos e linguagens, pois as sociedades letradas contemporâneas não são apenas grafocêntricas. Argumentam que a imagem escolhida traz sempre aspectos temáticos e/ou estilísticos relevantes para os estudos literários que serão feitos no capítulo, evidenciando sua articulação com atividades de compreensão e interpretação de um texto literário. Destacam que:

Esta é uma ocasião privilegiada para que você, professor, avalie, já na abertura do capítulo, os conhecimentos prévios que os alunos possuem dos conteúdos que serão trabalhados. Sugerimos que os alunos discutam verbalmente as questões, a fim de que sejam integradas as habilidades de leitura e oralidade (SARMENTO; TUFANO, 2010, p.11).

Concluem sugerindo que o professor de Artes poderia ser chamado para explorar interdisciplinarmente algumas das imagens propostas.

2) Intertextualidade

Os autores asseveram que um leitor literário profícuo toma o texto como rede em que se transpassam outros textos. Sendo assim, o professor precisa ajudar o aluno a aproveitar seu repertório literário na identificação e exploração de possíveis entrecruzamentos textuais.

3) Encontro com a literatura estrangeira

Para que o aluno tenha condições de entender melhor o processo de formação da literatura brasileira, as atividades propostas nesse tópico delineiam relações que ele pode estabelecer entre textos da tradição nacional e das tradições estrangeiras.

4) Atividade complementar

Nesta seção, o aluno é convidado a ter maior autonomia na condução de suas aprendizagens. Em função do aprofundamento maior de questões acerca da literatura, são feitas propostas de pesquisa, leituras literárias, debates, produções textuais em gêneros variados inclusive multimodais. São atividades, pois, em que o aluno torna-se autor de uma proposta de trabalho bem circunstanciada [...]. Dada a amplitude de saberes que serão constituídos e/ou aprofundados em função da melhor fruição do literário (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 12).

Os autores sugerem que o professor preveja e organize a participação de professores de outras disciplinas na orientação dos alunos, além da utilização de outros espaços e não somente a sala de aula, haja vista que essas atividades requerem um tratamento interdisciplinar.

5) Vale a pena...

Essa seção é a que melhor demonstra a preocupação dos autores em advogar a ideia de que os paradigmas atuais são outros: a aceleração das descobertas científicas e da tecnologia exigem um novo tratamento das informações.

Desdobrada em outras subseções (Vale a pena ler, Vale a pena assistir, Vale a pena ouvir, Vale a pena acessar), essa etapa do trabalho com literatura busca motivar a ampliação do letramento literário em conjugação com os letramentos multissemióticos. Trata-se de um mapeamento qualitativo de textos literários e não literários, hipertextos, canções e filmes que podem ser relacionados temática ou esteticamente aos estudos literários realizados ao longo dos capítulos (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 12).

Os autores sugerem ao professor que essa seção possa servir de referencial para que ele proponha outras atividades e projetos, como, por exemplo, a exibição de filmes para a comunidade escolar.

6) A avaliação do trabalho com literatura

Os autores se utilizam de um fragmento do livro *Avaliação: Da Excelência à Regulação de Aprendizagens - Entre Duas Lógicas*, de Philippe Perrenoud (1999), para fundamentar suas concepções sobre avaliação, ao afirmar que

[...] a avaliação é um dos momentos mais desafiadores no processo de ensino-aprendizagem, e isso se acentua quando o objeto de ensino é a literatura, cuja leitura é muito mais aberta e plural pela própria natureza plurissignificativa de seus textos (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 13).

O processo avaliativo é uma questão das mais problemáticas no contexto escolar. Nesse sentido, Sarmiento e Tufano preveem dinâmicas e instrumentos de avaliação inseridos na lógica da regulação das aprendizagens e apresentam as seguintes questões: “O que você, professor, pode observar ao longo das atividades de literatura? Que intervenções podem ser feitas a partir dessas observações para favorecer a formação do leitor literário? Como envolver os próprios alunos na avaliação de seus percursos formativos?” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 13).

Afirmam que não querem esgotar as possibilidades de resposta que as necessidades da classe ajudarão o professor a construir, contudo sugerem que o educador avalie se os alunos “[...] percebem as particularidades formais do texto e as exploram nas construções de sentido; fazem relação da série literária com outras séries culturais, respeitando a especificidade dos códigos e linguagens envolvidos”, entre outras sugestões (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 13).

Há algumas sugestões - como a participação de professores de outras disciplinas ou a exibição de filmes para a comunidade escolar - propostas pelos autores que não são viáveis, tendo em vista o curto tempo que o professor dispõe para trabalhar com seus alunos. A atual matriz curricular do Ensino Médio, a título de exemplo, nos colégios do município pesquisado – Ivaiporã/Paraná - é a seguinte: 1º ano: 3 aulas de 50 minutos semanais; 2º ano: 2 aulas de 50 minutos semanais; 3º ano: 3 aulas de 50 minutos semanais, situação que não difere muito de outros municípios, no que se refere à rede pública de ensino. Consequentemente, as propostas são adequadas, porém difíceis de serem concretizadas no cotidiano da prática pedagógica.

É essencial esclarecer que no Suplemento do Professor não se faz abordagem à concepção de linguagem abalizada pelo filósofo russo Bakhtin no que se refere à Literatura, mas sim esta abordagem é explicitada no que se refere ao ensino-aprendizagem de produção de texto (terceira parte do livro).

4.3 Livro do aluno

A primeira conceituação sobre literatura que os autores apresentam é: “[...] a literatura é uma forma de arte que recria aspectos do mundo real (o mundo que podemos apreender por meio de nossas experiências) em um mundo imaginário” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 12). Os autores citam, ainda, o repente como uma forma da literatura oral, ao argumentar que a literatura não é somente “a arte da escrita”.

É comum a ideia de que a literatura é uma arte da escrita, mas, na verdade, mesmo os povos que não possuíam escrita desenvolveram literatura sob a forma oral, transmitindo, criando e recriando textos ao longo dos séculos. Ainda hoje a literatura oral permanece viva. Um exemplo é a tradição repentista, tão presente na cultura regional nordestina (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 12).

Analisa-se a referência à tradição repentista como um traço de modernidade na obra, principalmente, ao levar-se em conta que este tema consta logo no início do primeiro capítulo do primeiro ano. Mas evidencia-se a abordagem tradicional de conteúdos, pois é dada prioridade à transmissão de informações, transparecendo a concepção de linguagem em que se apoia, a saber, a de linguagem como instrumento de comunicação.

Aqui, são reproduzidas duas páginas que demonstram a periodização literária, assim como aparece em todos os livros didáticos de ensino médio há muitos anos.

Figura 2 – Páginas que trazem a periodização literária

Classificação dos estilos literários

O critério para a classificação dos estilos literários varia. Às vezes, a publicação de uma obra inovadora torna-se o marco de um estilo ou movimento literário. Outras vezes, é um fato político ou cultural que, por suas consequências culturais, passa a servir de marco para um novo estilo.

Mas, na literatura, e nas artes em geral, as datas servem apenas como recurso didático, pois é impossível determinar quando começa ou termina um estilo. O importante é que você aprenda a situar os estilos na corrente do tempo, relacionando-os com o contexto histórico em que surgiram.

Nesta coleção, faremos o estudo dos estilos literários brasileiros e portugueses, desde suas origens até hoje. Para uma visão geral e cronológica desses estilos, veja o quadro a seguir, que apresenta também a indicação dos marcos iniciais de cada um.

Portugal	
Trovadorismo 1189 ou 1198	Datas prováveis do mais antigo texto literário português conhecido: a <i>Cantiga da Ribeirinha</i> , de Paio Soares de Taveirós.
Humanismo 1418	Fernão Lopes é nomeado guarda-mor da Torre do Tombo, em Lisboa, isto é, ele passa a ser responsável pelos arquivos do Estado, assumindo, em 1434, a função de cronista-mor do reino e introduzindo uma nova visão da história dos reis de Portugal.
Classicismo 1527	Depois de alguns anos na Itália, o poeta Sá de Miranda regressa a Portugal trazendo as novas ideias do Renascimento italiano e ajudando a popularizar novas formas poéticas, entre elas o soneto.
Barroco 1580	Com a morte do rei português D. Sebastião, em 1578, o rei Filipe II, da Espanha, anexa em 1580 o reino de Portugal a seus domínios. O reino português só voltará a ser independente em 1640. No mesmo ano de 1580, falece Luís de Camões, o grande nome do Classicismo português.
Arcadismo/ Neoclassicismo 1756	Fundação da Arcádia Lusitana.

Figura 3 – Continuação da página anterior

Portugal	
Romantismo 1825	Publicação do poema <i>Camões</i> , de Almeida Garrett.
Realismo/ Naturalismo 1865	Ocorre a polémica cultural conhecida como <i>Questão Coimbrã</i> , entre um grupo de jovens intelectuais da Universidade de Coimbra (liderado por Antero de Quental) e um grupo de conservadores (liderado por Antônio Feliciano de Castilho).
Simbolismo 1890	Publicação do livro de poesias <i>Oaristos</i> , de Eugênio de Castro.
Modernismo 1915	Publicação da revista literária <i>Orpheu</i> .

Brasil	
Quinhentismo 1500	Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel, dando notícias sobre a viagem de Cabral e informando o fato de haverem chegado às terras que hoje correspondem ao Brasil, com comentários sobre a terra, os nativos etc.
Barroco 1601	Publicação do poema <i>Prosopopeia</i> , de Bento Teixeira.
Arcadismo/ Neoclassicismo 1768	Publicação do livro <i>Obras</i> , do poeta Cláudio Manuel da Costa.
Romantismo 1836	Publicação do livro <i>Suspiros poéticos e saudades</i> , de Gonçalves de Magalhães.
Realismo/ Naturalismo/ Parnasianismo 1881	Publicação dos romances <i>O mulato</i> , de Aluísio Azevedo, e <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> , de Machado de Assis.
Simbolismo 1893	Publicação dos livros <i>Missal</i> (poemas em prosa) e <i>Broquéis</i> (versos), de Cruz e Sousa.
Pré-modernismo 1902	Publicação do livro <i>Os sertões</i> , de Euclides da Cunha.
Modernismo 1922	Realização da Semana de Arte Moderna, na cidade de São Paulo, que representa um marco no surgimento de novas concepções literárias, que se desdobrariam depois em diferentes movimentos.

Fonte: Sarmiento e Tufano (2010, p. 49-50).

No que se refere à parte destinada à literatura,²⁹ o livro não trabalha com o conceito de polifonia, proposto pela teoria bakhtiniana, como a capacidade de incorporar partes de um discurso alheio no próprio discurso, mas sim com o conceito de intertextualidade, definido por

²⁹ Convém esclarecer que na parte destinada à Produção de texto, os autores trabalham com conceitos referentes à teoria bakhtiniana.

Kristeva³⁰ e também com a ideia de paródia, apresentando disposição de implantar o quadro teórico proposto pelos PCN's.

Para chegar ao conceito de intertextualidade, Kristeva parte das proposições de Bakhtine, em uma perspectiva semiótica, incorpora as relações com o sujeito, o inconsciente e a ideologia na definição de texto. Para ela, “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se o da intertextualidade” (KRISTEVA, 1974, p. 64).

Para exemplificar, reproduz-se uma página do livro na qual é evidenciada a noção de intertextualidade.

Figura 4 – Intertextualidade

INTERTEXTUALIDADE

O diálogo dos textos

Por meio de suas obras, os artistas estão sempre dialogando com os artistas de sua época ou de épocas passadas, recuperando certos traços de estilo ou de visão de mundo, para revalorizá-los, criticá-los ou satirizá-los. É o que podemos observar, por exemplo, comparando as obras da página anterior.

Esse processo ocorre também na arte literária, quando um texto dialoga com outros, citando-os ou fazendo referências a eles. A essas relações entre os textos dá-se o nome de **intertextualidade**.

Observe um exemplo comparando os textos a seguir.

<p>Texto 1</p> <p>Mulher, irmã, escuta-me: não ames, Quando a teus pés um homem terno e curvo Jurar amor, chorar pranto de sangue, Não creias não, mulher: ele te engana! As lágrimas são galas da mentira E o juramento manto da perfídia.</p> <p style="text-align: right;">Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882).</p> <p style="text-align: center;">[Galas: ostentação, abundância, fausto. Perfídia: traição.]</p>	<p>Texto 2</p> <p>Teresa, se algum sujeito bancar o sentimental em cima de você E te jurar uma paixão do tamanho de um bonde Se ele chorar Se ele se ajoelhar Se ele se rasgar todo Não acredita não, Teresa É lágrima de cinema É tapeação Mentira CAI FORA</p> <p style="text-align: right;">Manuel Bandeira (1886-1968).</p>
---	--

BANDEIRA, Manuel. In: LANCIANI, Giulia (Coord.), *Manuel Bandeira: Libertinagem – Estrela da Manhã*. ALLCA XX, 1998. p. 501-502. (Coleção Archivos). © do texto de Manuel Bandeira, do Condomínio dos Proprietários dos Direitos Intelectuais de Manuel Bandeira. (In: *Estrela da vida inteira* – Editora Nova Fronteira). Direitos cedidos por Solombra – Agência Literária (solombra@solombra.org).

Fonte: Sarmiento e Tufano (2010, p. 23).

³⁰ Julia Kristeva é uma filósofa e psicanalista franco-búlgara. As suas obras abordam questões em torno do feminismo, semiótica, maternidade e intertextualidade. Na escrita de Julia Kristeva, a existência deve ser entendida como uma relação de estranhos. Aí, os conceitos de alteridade e Alteridade misturam-se, sendo que o primeiro corresponde aos excluídos e o segundo atua como espaço ou local hipotético que pertence ao significante puro, e não é uma entidade física (SANCHES, 2011).

Outro elemento encontrado frequentemente na análise do livro didático é o da recepção do texto, que vem de outra vertente teórica. Para Hans Robert Jauss³¹ (1994), responsável pela sistematização da Estética da Recepção, os fatos artísticos não devem explorar apenas o autor e a produção, mas, sobretudo, o leitor e a recepção.

O fato é que tanto Bakhtin quanto Jauss contribuíram, cada qual a sua maneira, para os estudos literários contemporâneos. As ideias e as reflexões desses dois estudiosos se cruzam, apesar do tempo que os separa. O ponto de cruzamento encontra-se no processo de dialogização desenvolvido por ambos: Bakhtin pelo diálogo com a tradição e Jauss pelo diálogo com o leitor. Para o teórico russo, o texto deve ser analisado na sua tradição literária e na sua comunicabilidade, já que toda produção textual presente incorpora, de forma mais ou menos intensa, a produção passada. “O escritor já não é o “Adão bíblico” em busca do verbo primeiro, à medida que todo discurso está sempre habitado por outras vozes, por outros discursos” (PELANDRÉ *et al.*, 2011, p. 98).

O que se constatou é que o livro didático de Sarmiento e Tufano não apresenta a estrutura do gênero estudado, além de não se referir à importância do gênero, não apenas em sala de aula, mas também fora do contexto escolar. Entretanto, à página 157, há uma proposição de leitura de um fragmento da obra *A Verdadeira História dos Selvagens, Nus e Ferozes Devoradores de Homens* (1998), de Hans Staden. A pergunta aplicada à atividade é: “O que conta o narrador desse texto? Qual é o gênero textual a que pertence? Se necessário, consulte o quadro do Capítulo 18.”³²

Ocorre que, até esse momento, os autores não abordaram os gêneros discursivos ou textuais, mas sim os gêneros literários, o que provoca ambiguidade ou, no mínimo, dúvidas por parte dos alunos.

Na parte dedicada ao ensino-aprendizagem de produção de textos, verifica-se uma preocupação em trabalhar os gêneros do cotidiano, informativos, dramáticos e narrativos, porém, ao que parece, de maneira superficial e elementar, com o intuito de que o aluno saiba

³¹ Hans Robert Jauss, teórico alemão, vivencia a revolução de costumes da década de 1960, a emergência dos movimentos estudantis e as adaptações, e reformas universitárias motivadas por essas transformações. Autor de alguns ensaios sobre a literatura medieval, suas ideias tornam-se públicas após a conferência inaugural do ano letivo de 1967, na Universidade de Constança, em 13 de abril, denominada de *Was ist und zu welchem ende atudiènt man literaturgeschichte?* (O que é e com que finalidade se estuda história literária?). Jauss desenvolve sete teses através das quais se propõe a fundamentar metodologicamente e reescrever a história da literatura, pois seu objetivo não consistia em banir a história dos estudos literários, mas reorganizá-la sob outro viés (PELANDRÉ *et al.*, 2011).

³² O capítulo 18 inicia-se na página 336 e seu título é: Gêneros e tipos textuais. O quadro que a atividade sugere procurar, se necessário, engloba “[...] os cinco tipos textuais básicos, suas principais características e exemplos de gêneros nos quais cada um deles predomina” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 339). É baseado na classificação apresentada por Luiz Antônio Marcuschi (2008).

apenas diferenciar um gênero do outro, não objetivando que ele apreenda a produzir um texto deste ou daquele gênero, porém não se pretende adentrar nesta seara de produção textual.

Sobretudo no discurso literário e acerca do literário, temos, na visão bakhtiniana, a ideia de que os conceitos se amplificam por si só, pois, em se tratando de contextos extratextuais, ao fazer emergir em cada novo contexto uma nova relação de alteridade e de extra localidade, arrastando consigo sua temporalidade, seu passado, a história de seu gênero, os valores, as ideologias, e florescendo em outros lugares e tempos, temos justamente a dialogicidade indo além da própria contemporaneidade (PAIVA, 2008, p. 138).

Portanto, enfatiza-se a ideia de que os textos, especialmente os literários, são singulares não pelos elementos repetitivos do sistema linguístico, e sim pela sucessão de textos com que eles dialogam e estabelecem relações dialéticas. Já a reprodução do texto enquanto texto garante sua irrepitibilidade e o transforma em algo individual, pelo diálogo novo. A interação social, pela qual passam os discursos, garante esses novos escritos, a partir do diálogo com outros textos e outras experiências de vida.

O fator preponderante dessa discussão é que, além do livro didático caracterizar-se como um gênero discursivo, ele também possui a intercalação de diferentes gêneros em seu interior como uma especificidade de sua constituição, entre eles, o texto literário, o protagonista propõe um conceito definitivo para a literatura, mas o que se percebe é um desejo de trazer para a sala de aula a arte em todas as suas manifestações.


O livro didático utiliza-se de uma metodologia claramente midiática, transitando de um gênero discursivo para outro de forma rápida e, muitas vezes, aleatória.³³ Como exemplo, nas figuras 5 e 6 reproduzem-se duas páginas (30 e 31), nas quais se apresentam o gênero (literário) épico, utilizando-se de um fragmento da obra *Odisséia*, de Homero, a tela *Ulisses e Circe*, de Bijlert e um cartaz do filme *Vikings: os conquistadores*, de Richard Fleister. Há um *boxe* (terminologia dos autores) explicando quem é Circe, metodologia utilizada em todos os textos tanto para explicar vocábulos desconhecidos e/ou arcaicos ou pouco utilizados pelos alunos, como também para caracterizar ou definir conceitos/conteúdos referentes ao assunto abordado. É pertinente salientar que esta especificidade da coleção didática agradou a muitos docentes à época de seleção do livro literário.

³³ Conforme já exposto no segundo capítulo deste trabalho.

Figura 5 – Página em que se mostra a variedade de gêneros discursivos utilizados no livro didático.

Gênero épico – as façanhas de um herói


Leitura



COLEÇÃO PARTICULARES

BULLERT, Jan Van. Ulysses e Circe. 1630. Óleo sobre tela, 51 x 81 cm.

Circe: personagem da mitologia grega, Circe é uma feiticeira que costuma transformar seres humanos em animais.



REPRODUÇÃO

Várias produções cinematográficas apresentam características épicas, como o filme *Vikings: os conquistadores*, de Richard Fleister. EUA, 1958.

“Meus amigos, a divina Circe contou-me tudo que vai acontecer [...]. Em primeiro lugar, ela adverte-nos para nos livrarmos das sereias, com suas vozes maravilhosas [...]. Apenas eu devo ouvi-las, assim disse ela, mas vós deveis amarrar-me com fortes cordas e prender-me no mastro, de maneira que eu não possa mover-me. Se eu vos implorar e vos ordenar que me solteis, deveis me amarrar mais solidamente ainda.” Assim expliquei tudo a meus companheiros. [...] Tomei, então, uma espessa camada de cera, cortei-a em pedaços com a minha espada e modelei os pedaços com os dedos. A cera tornou-se macia, à medida que foi esquentada pelo brilho de Hélios (Sol), e com ela tampei os ouvidos de todos os homens, um após o outro. Em seguida, eles amarraram meus braços e minhas pernas e prenderam-me ao mastro e, voltando aos seus lugares, puseram-se a remar. Quando, porém, o navio chegou a uma distância da terra capaz de ser coberta pela voz humana, as sereias nos viram aproximar e cantaram sua melodiosa canção. [...] Do fundo do coração eu queria ouvir e ordenei a meus homens que me desamarrassem, sacudindo a cabeça e mexendo com as sobrancelhas, mas eles continuaram remando. Perimedes e Euriloco imediatamente se levantaram, puseram mais cordas em torno de mim e apertaram com mais força. Mas, quando já estávamos bem longe das sereias, de maneira que não pudéssemos ouvir mais suas vozes, meus companheiros tiraram a cera dos ouvidos e me desamarraram.

HOMERO. *Odisseia*. Trad. e adap. em prosa Fernando de Aratijo Gomes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1968. p. 186-187. (Fragmento).

- 1 De acordo com o texto e considerando as informações do box, é possível perceber quem narra esse episódio? Justifique sua resposta.
- 2 Ulisses é um guerreiro corajoso e astuto, que vence os obstáculos mais temíveis. Mas é também um herói que conhece seus limites, tem consciência de seus pontos fracos. Nesse episódio, como se manifesta essa consciência?
- 3 Heróis como Ulisses estão presentes também em muitas histórias contadas pelo cinema. Você saberia citar alguns filmes que apresentem personagens desse tipo? Quais seriam eles?
- 4 Que palavras e expressões do texto indicam a passagem do tempo?
- 5 Nesse trecho, há um conflito, uma dificuldade a ser vencida. Que conflito é esse?

Figura 6 – Continuação da página anterior

O gênero épico remonta à antiguidade e é representado pela **epopeia**, uma longa narrativa em versos acerca das façanhas de um herói, que geralmente é o representante de uma coletividade.

Dizemos que esse é um gênero narrativo, pois ele apresenta relatos de fatos interligados que ocorrem ao longo de um certo tempo. A marca principal dos textos narrativos é a relação temporal que se estabelece entre os fatos.

Além dos elementos típicos de uma narrativa (narrador, personagens, tempo, espaço etc.), a epopeia costuma apresentar elementos míticos e fantásticos, como deuses e monstros, que participam ativamente da história.

A *Odisseia* e a *Ilíada*, também atribuída a Homero, constituem as duas mais famosas **epopeias** da Antiguidade.

Na história da literatura em língua portuguesa, merece destaque o poema épico *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, que estudaremos no Capítulo 7.

Epopeia, que significa "poema épico", vem da palavra grega *epopöia* (*epos* = verso heróico + *poiein* = fazer). **Épico**, que significa "relativo à epopeia", vem do grego *epikós*, palavra derivada de *epos*.

• O gênero épico e as formas narrativas em prosa

Na origem, os textos épicos eram escritos em verso, mas com o tempo foram sendo também apresentados em prosa. Na Idade Média, por exemplo, foram escritos alguns textos épicos em prosa contando as aventuras heróicas de personagens que ficaram famosos, como o rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda.

Mas a epopeia típica, em que o resultado das peripécias vividas pelo herói influencia o destino de uma coletividade, entra em declínio a partir do século XVII, quando a sociedade burguesa se consolida, reforçando cada vez mais o individualismo e o racionalismo. Essa nova maneira de ver o mundo é expressa principalmente por meio de uma forma narrativa em prosa chamada **romance** que, a partir do século XVIII, começa a ser cada vez mais consumida pelos leitores. Deuses, heróis míticos e monstros desaparecem das narrativas e dão lugar a histórias e dramas de indivíduos em situações do cotidiano, possibilitando maior identificação entre os leitores e os personagens da ficção.

Além do romance, outras formas narrativas se tornaram cada vez mais comuns com o tempo, como a **novela** e o **conto**.

Elementos de uma narrativa literária [ⓑ]

Num texto narrativo, um **narrador** conta uma história em que há **personagens**, que agem num certo **espaço**, durante certo **tempo**. O encadeamento dos fatos narrados forma o **enredo**.

A análise do conto apresentado a seguir vai ajudá-lo a entender melhor esses elementos da estrutura narrativa.

Leitura

A partida

Hoje, revendo minhas atitudes quando vim embora, reconheço que mudei bastante. Verifico também que estava aflito e que havia um fundo de mágoa ou desespero em minha impaciência. Eu queria deixar minha casa, minha avó e seus cuidados. Estava **farto** de chegar a horas certas, de ouvir reclamações; de ser vigiado, contemplado, querido. Sim, também a afeição de minha avó incomodava-me. Era quase palpável, quase como um objeto, uma túnica, um paletó justo que eu não pudesse despir.

[ⓑ] O objetivo deste capítulo não é, evidentemente, esgotar as possibilidades de construção dos elementos estruturais do gênero narrativo. Procuramos, apenas, fornecer alguns exemplos para ajudá-lo a iniciar os alunos na leitura e análise desse tipo de texto, sem sobrecarregá-los com noções teóricas. Ao longo dos volumes desta coleção, os alunos serão solicitados a ler e analisar muitos outros textos narrativos, aprofundando-se um pouco mais nessa questão.

Saiba mais

No Capítulo 4, há mais informações sobre as aventuras do rei Artur e dos cavaleiros da Távola Redonda.

[ⓐ] Lembrar aos alunos que conflito aqui se refere à oposição entre o desejo do protagonista e as intenções de outro personagem, ou entre ele e o ambiente, o tempo etc. Esse conceito será apresentado mais adiante neste capítulo.

Formas narrativas

- **Romance** – É geralmente uma narrativa longa, com vários personagens que vivem diferentes conflitos, e cujos desfechos se cruzam. O romance não se limita a histórias a respeito de relacionamentos amorosos, como sugere o sentido literal da palavra *romance*. Ele pode apresentar diferentes temas; por isso, é possível falar de romance policial, romance histórico, romance de aventuras etc. [ⓐ]
- **Novela** – É uma narrativa menos abrangente que o romance, composta de uma série de unidades encadeadas, mas articuladas em torno de um número pequeno de personagens.
- **Conto** – É uma narrativa que se concentra em torno de um só personagem e em que há apenas um conflito.
- **Fábula** – É uma breve narrativa que expressa uma mensagem de fundo moral. Os personagens das fábulas são geralmente animais, que representam tipos humanos.

Na página seguinte, os autores explicam o conceito de epopeia, comunicando aos alunos que no capítulo 7 será estudada a epopeia mais famosa da literatura em língua portuguesa: *Os Lusíadas*. Em seguida, o gênero épico e as formas narrativas em prosa: romance; novela; conto; fábula. Na sequência, inicia-se o estudo dos elementos de uma narrativa literária: narrador, personagens, espaço, tempo e enredo, propondo a leitura do conto *A Partida*, de Osman Lins. Ainda, escrevem “Saiba mais”, antecipando aos alunos que no capítulo 4 haverá mais informações sobre o rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda.

A obra de Sarmento e Tufano explora os aspectos que fazem com que um texto seja literário. Os autores enfatizam a forma de linguagem e as mudanças que esta apresentou em tempos diferentes. Enfocam-se aspectos conotativos e denotativos como uma forma de distinguir a linguagem da literatura das demais linguagens, literalmente.

As questões abaixo ilustram o que está sendo afirmado:

3 - A caracterização do contexto, dada pela situação e por outros elementos do texto, é necessária em textos denotativos ou conotativos? Por quê?

4 - Na sua opinião, a linguagem literária, realizada em textos poéticos e ficcionais (contos, novelas, romances, crônicas), faz parte da esfera da denotação ou da conotação? (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 17).

Respostas do Suplemento do Professor:

3 – Em textos conotativos, porque os elementos que compõem o contexto, no plano do significado, são subjetivas e variáveis.

4 – Pessoal. Sugestão: Faz parte da esfera da conotação, pois a multiplicidade de sentidos que os textos literários provocam apóia-se na própria composição do texto (contexto) de entendimento subjetivo e variável (SARMENTO; TUFANO, 2010, p.46).

As palavras dos autores no livro didático reafirmam que o livro está bastante centrado na história, talvez até mais do que na literatura: “No estudo da literatura, enfatizamos a relação entre o contexto histórico e cultural e os movimentos literários” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 3). Essa tendência acentua-se ao final de cada capítulo, pois há muitas sugestões de filmes voltados para a história, poucas indicações de obras literárias e propostas de pesquisa em sites relacionados ao conteúdo estudado. Expõem-se duas páginas do final do primeiro capítulo *Arte e Literatura* para exemplificar, conforme segue a figura 7.

Figura 7 – Páginas com propostas de filmes (Vale a pena assistir); livros (Vale a pena ler) e sites (Vale a pena acessar).

VALE A PENA

Vale a pena assistir



As mil e uma noites.
Direção de Steve Barron. EUA, 2000. Aventura.
Conheça o mundo árabe, neste clássico que é uma superprodução, com grande elenco e efeitos especiais de última geração. A história de Sahrâzâd, dessa vez na tela. Por ter sido vítima de uma tentativa de assassinato por parte de sua primeira mulher, o sultão decide matar Sahrâzâd no dia seguinte à posse do império. Para adiar sua sentença, a bela mulher lhe conta mil e uma histórias sobre terras exóticas, inimigos desconhecidos, magos, princesas e dragões. Fascinado, o sultão adia noite após noite a execução de sua esposa.



O carteiro e o poeta.
Direção de Michael Radford. Itália/França/Bélgica, 1994. Drama.
Por razões políticas, o poeta Pablo Neruda se exila em uma ilha na Itália. Lá um desempregado quase analfabeto é contratado como carteiro extra, encarregado de cuidar da correspondência do poeta. Gradativamente se forma um forte vínculo de amizade entre os dois, que conversam sobre poesia, arte e paixões. E é a magia das palavras que vai mudar para sempre a vida do humilde carteiro.



A louca louca história de Robin Hood.
Direção de Mel Brooks. França/EUA, 1993. Comédia.
Uma paródia impagável da história de Robin Hood, o herói medieval que, segundo a lenda, tirava dos ricos para dar aos pobres. Robin Hood também se vê às voltas com um cinto de castidade sem chave que pertence a sua amada, Lady Marian, com quem se casa.

Vale a pena ler



Livro das mil e uma noites: ramo sírio.
Introdução, notas, apêndice e tradução do árabe: Mamede Mustafa Jarouche. 3. ed. São Paulo: Globo, 2006. v. I.
A tradução foi feita a partir dos três volumes do manuscrito árabe da Biblioteca Nacional de Paris, a fonte mais valiosa para a edição do livro, pelo professor Jarouche, do curso de árabe da Universidade de São Paulo (USP). A publicação do *Livro das mil e uma noites* está projetada para cinco volumes. Este primeiro volume traz as 170 primeiras noites do ramo sírio, que continuam no volume II, encerrado ao final da 282ª noite. O ramo egípcio, subdividido em três volumes, abre o volume III e continua no IV e no V, completando as mil e uma noites do grande *Livro*.

Atenção: milhares de sites são criados ou desativados diariamente. Por esse motivo, alguns dos endereços indicados podem não estar mais disponíveis por ocasião do acesso.

Vale a pena acessar

<http://educacao.uol.com.br/artes/>
Na página sobre arte, o usuário navega por assunto, em ordem alfabética. Os artigos são ilustrados, contêm referências para pesquisas e sempre apresentam uma pergunta para reflexão.

<http://www.brasilecola.com/artes/>
Site institucional de educação do Portal IG, que aborda o tema da arte de forma mais popular, tratando de diversas formas da manifestação artística, de trabalhos manuais a escultura clássica. Também aborda temas contemporâneos, como grafite e arte digital, em artigos curtos, sempre ilustrados com um exemplo.

<http://www.tvcultura.com.br/aloescola/literatura/poesias/index.htm>
Coletânea de poemas e canções da MPB de autores e períodos diversos. Cada texto é seguido de breve análise, que aponta interessantes caminhos para se apreciar a poesia e a linguagem conotativa.

<http://www.fumdham.org.br/pinturas.asp/>
Site da Fundação Museu do Homem Americano, que administra o Parque Nacional Serra da Capivara, no estado do Piauí. O Parque guarda um importante tesouro arqueológico, entre abrigos, vestígios de ocupação humana e manifestações artísticas que incluem pinturas e gravuras rupestres feitas entre doze e seis mil anos atrás.

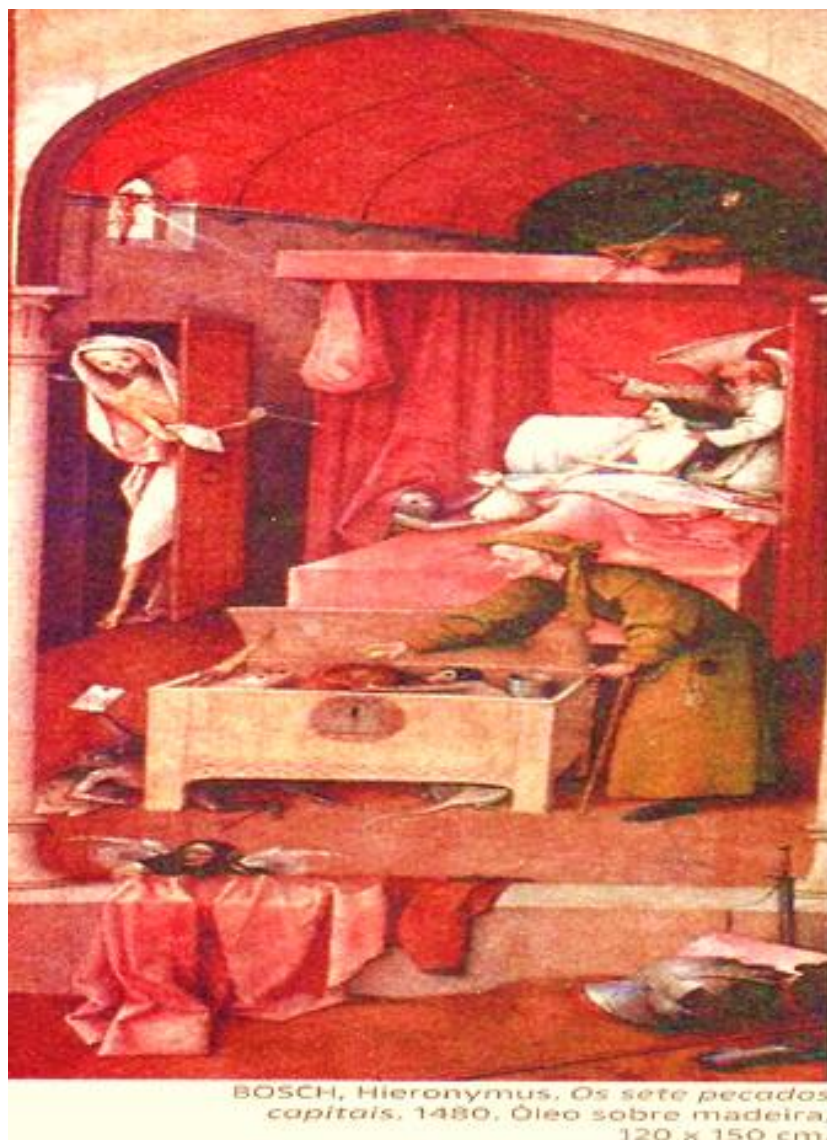
Fonte: Sarmiento e Tufano (2010, p. 26-27).

O diálogo entre as artes é frequente, haja vista a relação entre quadros de autores renomados e os textos, fato que pode ser exemplificado por meio desta questão: “6 – Um quadro, assim como um texto literário, também pode expressar uma visão de mundo. Nesse

sentido, que aspectos em comum você poderia destacar entre essa obra de Bosch e o Auto da barca do inferno, de Gil Vicente?” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 107). Há vários questionamentos que ser feitos a partir desta proposta, dentre eles, expõe-se: Os alunos teriam conhecimento de conteúdos históricos sobre os séculos XV e XVI? Quais seriam os conhecimentos dos alunos para a apreciação/leitura de uma obra de arte pictórica? E os professores, teriam essa gama de saberes?

A figura 8 apresenta o sexto capítulo, intitulado *A segunda época medieval: o teatro de Gil Vicente*, no qual os autores expõem uma obra do pintor holandês Hieronymus Bosch, contemporâneo de Gil Vicente, com o objetivo de explicar que ambos usaram “[...] a arte para tratar dos vícios e erros humanos” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 106).

Figura 8 – Página que retrata o quadro que servirá de paralelo entre a pintura e a literatura



Fonte: Sarmento e Tufano (2010, p. 106).

O que o aluno vê é uma pessoa deitada, provavelmente à beira da morte (a imagem que está à porta), sendo disputada por um anjo (a imagem ao lado da pessoa que está na cama) e alguns demônios (em cima, embaixo e ao lado da cama) e uma outra imagem mexendo em um baú no qual também há (o que parece ser) um demônio.

Resposta do Suplemento do Professor: “[...] ambas as obras revelam uma visão teocêntrica da vida: se o homem quiser salvar sua alma, deve voltar-se para Deus, rejeitando as tentações demoníacas, representadas pelos bens terrenos, pela riqueza” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 54).

No artigo *A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?*, Jurado e Rojo retomam as ideias de Vygotsky para expor a questão “[...] de assimilação de palavras vazias” (VYGOTSKY, 1989, p. 247 apud JURADO; ROJO, 2006, p. 43).

Vygotsky, ao tratar do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância e da internalização, afirma que “[...] o ensino essencialmente escolar é uma prática pedagogicamente estéril, uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios” (VYGOTSKY, 1989, p. 247 apud JURADO; ROJO, 2006, p. 42).

Jurado e Rojo também se esteiam nas concepções de Privat para fundamentar sua exposição:

Na prática de leitura literária, por exemplo, *o discurso do professor ou do livro didático constituem a referência cultural primeira [e única] e espera-se dos alunos, antes de mais nada, que compartilhem as ideias das obras, com discernimento, sensibilidade e emoção ou, pelo menos, do discurso sobre as obras* (Privat, 1995: 134). O texto – literário ou não – é modelo de um estilo analisado como um produto autônomo de uma língua e não como um produto resultante de uma sócio-história que supõe sujeitos em interação. O texto é *explicado* e não *compreendido* (JURADO; ROJO, 2006, p. 43).

Na perspectiva sociointeracionista, o texto é um processo discursivo que está sempre em movimento na produção de novos sentidos e também em relação com outros textos em um trabalho de interpretação permeado por diferentes formações discursivas. Contudo, observa-se que a forma de explicitar a atividade dos livros antigos, isto é, a interpretação dos textos baseada somente no conteúdo, continua a mesma, somente é dito de outro modo nos exercícios propostos.

Ao analisar-se a resposta tida como correta no Suplemento do Professor, chega-se à conclusão que a proposta sociointeracionista não passou do prefácio do livro, já que nessa concepção, a leitura deve ser construída em uma interação leitor/texto/autor que ao se

constituírem suscitam o processo de significação do texto, estabelecendo relações com outros textos e possibilitando que o aluno construa sua história de leitura.

Segundo o entendimento de Bakhtin, o papel do outro na construção do enunciado é fundamental. O locutor, ao construir o enunciado, procura antecipar a resposta do seu interlocutor, de modo a permitir uma compreensão ativa responsiva, o que influencia diretamente a construção desse enunciado:

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante *quer* dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Nas pesquisas realizadas, localizou-se o artigo *A Leitura no Livro Didático do Ensino Médio: Decodificação ou Construção de Sentido?*, de Maria Anunciada Nery Rodrigues, da Universidade Federal da Paraíba (2009), que enfoca o mesmo livro didático que este trabalho analisa. Contudo, a análise refere-se à primeira edição (2005), em volume único. A autora expõe:

O livro não apresenta uma proposta específica para o ensino da leitura, segundo a avaliação do PNLEM (2005), “o tratamento dado à leitura, muito embora não se organize como uma proposta específica, permite uma articulação proveitosa com os demais componentes”. Na apresentação deste livro consta que é seu objetivo contribuir para que o aluno se torne “um leitor e produtor de textos crítico e consciente da importância da leitura e da produção de textos no exercício da cidadania” (SARMENTO; TUFANO, 2004, p. 3).

Nery Rodrigues reitera a contradição que se mantém na proposta apresentada na coleção didática e as propostas que, efetivamente, direcionam as atividades de compreensão textual:

Os autores reforçam ainda que desejam que a obra seja instigante e que revele alguns dos prazeres envolvidos na prática da leitura e da escrita. Como se vê, a proposta da obra é formar sujeitos-leitores e produtores de textos que atuem de forma participativa, que exercitem seu espírito crítico. Entretanto percebemos em alguns encaminhamentos de leitura uma postura dissociada entre o que os autores do livro propõem e as propostas que sedimentam as atividades de leitura direcionadas nos exercícios de compreensão textual (RODRIGUES, M. A. N., 2009, p. 53-54).

A partir deste trecho, a pesquisadora destaca uma atividade de leitura/compreensão textual para um texto de Sá de Miranda, poeta da época do Cancioneiro Geral. A atividade *Agora responda em seu caderno* propõe como questão 1: “Este texto é composto de redondilhas

maiores ou menores? Separe as sílabas de um verso como exemplo.” E a questão 2: “Do ponto de vista formal, esse texto retoma a estrutura paralelística das cantigas trovadorescas?” (RODRIGUES, M. A. N., 2009, p. 54), que são analisadas da seguinte forma:

[...] as questões 1 e 2 são questões que tratam do aspecto formal do texto com a finalidade de caracterizá-lo quanto a um período literário consistem apenas numa atividade mecanicista, ou seja, não é permitido ao aluno construir sentidos para o texto. Tal prática reflete uma visão estruturalista da linguagem, centrada unicamente na constituição do texto (RODRIGUES, M. A. N., 2009, p. 54).

Na edição de 2010, constam as mesmas questões, agora à página 89 (volume 1), fato que demonstra duas possibilidades: ou os autores não tiveram conhecimento da análise de Rodrigues ou, se tiveram, não se empenharam em adequar as atividades para atender aos paradigmas educacionais propostos pelo PNLD, às orientações dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Lei de Diretrizes e Bases.

Deduz-se, desta forma, que ao separar o livro em três volumes, haveria adequação das questões, pautadas em uma visão estruturalista, porém está claro que, no que se refere à literatura, não houve. Batista e Rojo alertam que a busca constante para solucionar problemas e dar uma resposta adequada à complexa realidade do livro didático nos contextos editorial e educacional brasileiros depende de uma constante renovação.

[...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos 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 (BATISTA; ROJO, 2005, p. 41).

Em uma análise mais aprofundada, há convergência entre a presente dissertação com a ideia de Batista (2005), ou seja, na verdade, é o livro velho com uma nova roupagem.

4.3.1 Diálogo com as Artes

Em relação ao diálogo das outras artes com a literatura, todos os capítulos iniciam-se com uma imagem, conforme já mencionado. No Suplemento do professor, os autores Sarmiento e Tufano argumentam que “[...] a imagem escolhida traz sempre aspectos temáticos e/ou

estilísticos relevantes para os estudos literários que serão feitos no capítulo, daí sua articulação com atividades de compreensão e interpretação de um texto literário” (2010, p. 10).

É indubitável que se vive em um mundo em que o conhecimento é cada vez mais multimodal. Basta observar ao redor: a TV, o cinema, a internet, a publicidade impressa nas ruas, as revistas, os jornais, tudo remete ao poder dos diálogos cada vez mais intrincados entre texto e imagem. Delegá expõe de forma lúcida esta questão:

Diálogos que permeiam e definem a nossa contemporaneidade com informações cada vez mais imagéticas. Esta gradual transição semiológica nas formas de sentir, aprender e comunicar sobre a realidade – acelerada sobretudo com o advento da internet – também se manifesta na Educação, trazendo consigo desafios ao paradigma sócio-pedagógico de pais, alunos e professores (DELEGÁ, 2012, n.p.).

Sendo assim, o livro didático, objeto sujeito à cultura apontado por pesquisadores como Choppin (2004), Bittencourt (2005), entre outros, apresenta-se como uma amostra definitiva dessas mudanças culturais. Circe Bittencourt demonstra sua preocupação com a questão da imagem em livros de História, contudo, no caso do livro didático de Português, estas reflexões podem ser estendidas:

[...] E como os alunos provenientes de uma geração formada pela saturação de imagens se relacionam com a iconografia escolar ou a apresentada pela escola como estudo? As imagens ‘tecnológicas’ dos computadores trazem mudanças substantivas na aprendizagem de História e substituirão livros didáticos? (BITTENCOURT, 2005, p. 70).

A profusão de imagens é vista pelo aluno e pelo professor como algo natural. A questão que deve ser colocada é se há entendimento necessário para se fazer conexão entre as partes. Recorre-se a Delegá novamente para expor:

A fragmentação da informação – em padrões visuais que lembram a organização de informação do meio digital – pressupõe que a criança seja capaz de fazer as associações entre os diversos “pedaços de informação” dispostos na página. Mesmo para uma criança plenamente adaptada à era digital, esse ainda é um processo mental complexo e difícil. Neste caso, a fragmentação não só deixa de cumprir seu papel como forma lúdica de orientação do texto, como – pela digressão visual na leitura – acaba dificultando a compreensão. Além disso, a composição de página predominantemente visual demanda, normalmente, uma sintetização do texto escrito, na qual muitas vezes informação é perdida (DELEGÁ, 2012, n.p.).

Convém esclarecer que o autor se utiliza do termo criança, contudo, o termo mais apropriado para esta pesquisa é aluno. O fato é que as imagens podem auxiliar o aluno a

compreender as informações. No caso específico do livro analisado, os *boxes* são fundamentais para que haja compreensão do que se está lendo, contudo, sem a mediação do professor, não há imagem que seja completamente elucidativa. Lajolo pontua seu raciocínio a respeito do uso de imagens com a pertinente afirmativa:

Todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina. Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes. O que significa que a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente, e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam (LAJOLO, 1996, p. 5).

O(s) escritor(es) de um livro didático pode(m) utilizar uma variedade de formas visuais em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos, entretanto, é necessário levar em conta que o principal objetivo de um LD é ajudar o aluno a aprender. Nesse sentido, repensar a abordagem multimodal do LD, de forma que tanto as imagens usadas (e como elas são usadas), quanto a própria configuração do material possam funcionar como aliados para se alcançar o objetivo final— a aprendizagem da literatura.

Na sequência, apresenta-se uma adaptação de um trabalho sobre compreensão de textos realizado por Luiz Antônio Marcuschi³⁴, professor titular em linguística da Universidade Federal de Pernambuco, referência em gêneros discursivos. No entanto, Marcuschi os nomina como gêneros textuais.

4.4 Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa

Marcuschi (2005) escreveu o artigo *Compreensão de texto: algumas reflexões no qual apresenta uma tipologia para as perguntas encontradas nas seções dedicadas à compreensão textual dos “manuais”³⁵ didáticos. O linguista expõe, após analisar vinte e cinco manuais de todas as séries do ensino fundamental e médio, em um total de 2.360 questões, que*

³⁴ Uma versão modificada de *O Livro Didático de Língua Portuguesa em Questão: O Caso da Compreensão de Texto*, publicado no Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste. Goiânia, Universidade Federal de Goiás.

³⁵ Marcuschi (2005) faz uso do termo manual didático.

[...] a tipologia baseia-se numa série de posturas teóricas, sobretudo relativas à teoria da leitura e compreensão dentro de uma Linguística de Texto não estruturalista, que contempla o texto como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas, e para quem tanto o texto como os sentidos nele produzidos são fenômenos colaborativos e dinâmicos e não produtos fixos previamente colocados pelo autor (MARCUSCHI, 2005, p. 53-54).

Em função desta tipologia, Marcuschi elaborou a seguinte tabela que transcreve-se aqui (Tabela 1):

Tabela 1 – Tipologia elaborada por Marcuschi

Tipos de Perguntas	Explicação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São perguntas não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?"	. Ligue: Lilian - Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe - Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.	. Copie a fala do trabalhador . Retire do texto a frase que... . Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. . Transcreva o trecho que fala sobre... . Complete de acordo com o texto.
3. objetivas	São as perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	. Quem comprou a meia azul? . O que ela faz todos os dias? . De que tipo de música Bruno mais gosta? . Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas perguntas são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	. Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	. Qual a moral dessa história? . Que outro título você daria? . Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas perguntas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	. Qual a sua opinião sobre ...? . O que você acha do...? . Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale tudo	São as perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	. De que passagem do texto você mais gostou? . Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. . Você concorda com o autor?

8. Impossíveis	Estas perguntas exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> . Dê um exemplo de pleonasma vicioso (Não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição). . Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu).
9. Metalinguísticas	São as perguntas que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> . Quantos parágrafos tem o texto? . Qual o título do texto? . Quantos versos tem o poema? . Numere os parágrafos do texto.

Fonte: Marcuschi (2005, p. 54-55).

Assim, com esteio nos conceitos propostos por Marcuschi, tomou-se esta tipologia e fez-se uma análise dos dez capítulos do livro didático em pauta, em um total de 259 perguntas,³⁶ as quais foram transpostas para a tabela 2, elaborada com base no modelo proposto por Marcuschi, porém com os dados levantados nesta análise.

Tabela 2 – Tabela com as quantidades e os percentuais das questões do livro didático analisado

Tipos	Quantidade	Percentual
1. Cavalo	30	11.5 %
2. Cópia	65	25 %
3. Objetiva	06	2.3 %
4. Inferencial	65	25 %
5. Global	39	15 %
6. Subjetiva	12	4.6 %
7. Vale-tudo	10	3.8 %
8. Impossível	05	1.9 %
9. Metalinguística	27	10.4 %

Fonte: Elaborada pela autora com base em Marcuschi (2005, p. 57).

Far-se-á uma exemplificação das modalidades especificadas com questões retiradas do livro analisado.

1) A cor do cavalo branco de Napoleão; 2) Cópia

Observa-se que, embora o livro apresente características de uma aprendizagem de concepção interacionista, nas questões elaboradas aos alunos, há um percentual muito alto de

³⁶ É necessário esclarecer que o cálculo realizado para a porcentagem não atingiu números inteiros em todas as divisões, o que gerou, conseqüentemente, a não totalidade do valor 100%, mas sim 99,5 %.

questões “[...] fundadas exclusivamente no texto” (MARCUSCHI, 2005, p. 57). São as questões das categorias 1 e 2, as quais representam 36,5 %. Exemplo 1: “No último terceto, qual é o desejo do eu lírico?” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 163). Exemplo 2: “Transcreva do texto uma frase em que haja um comentário da voz expresso em 1ª pessoa” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 93).

3) Objetiva:

Aponta-se como fator positivo o fato de haver apenas 6 (2,3%) questões objetivas, tendo em vista que as seis não apresentam índice de complexidade, portanto não auxiliam na compreensão leitora, pois são questões de resolução extremamente simples.

Convém esclarecer que se utiliza a metodologia proposta por Marcuschi (2005), entretanto, considera-se, neste trabalho, a modalidade 3 - questões objetivas - como aquela que oferece alternativas de respostas. A mudança ocorreu porque, ao analisar as questões do livro em pauta, averiguou-se que a modalidade 2, classificada como cópias pode ser considerada similar, tendo em vista que é difícil diferenciá-las, tanto no nível das perguntas quanto das respostas.

Exemplo 3: Nos dois tercetos, o eu lírico revela perceber que:

- a) A beleza angelical da mulher a livra de diabólicos azares.
- b) A beleza da mulher a transforma num anjo que nunca lhe dará pesares.
- c) A beleza da mulher a transforma num anjo tentador e não num anjo protetor.
- d) A beleza angelical da mulher faz com que ela sempre o proteja (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 173).

4) Inferencial; 5) Global

Os índices referentes às categorias 4 e 5 das questões que necessitam de raciocínio crítico perfazem 40%, entretanto, nessas categorias, salienta-se que, na maioria das vezes, é necessário que o professor seja mais que um mediador, ou seja, cabe ao professor “dar” a resposta certa, pois elas envolvem conhecimentos extra-textuais, os quais os alunos não possuem. Nesse sentido, empresta-se a ideia de Ramos, com a qual se corrobora:

Esse predomínio de questões de compreensão leitora que não se prendem a aspectos meramente linguísticos representa um avanço em relação ao trabalho realizado com o texto literário: contudo, ao trabalhar o aspecto composicional desse texto, nem sempre os autores conseguem formular questões que façam com que o aluno perceba a interação entre os aspectos estruturais e a construção de sentido do texto como um todo (RAMOS, 2009, p. 40).

O aluno precisa recorrer a seus conhecimentos de mundo. Quanto ao conhecimento de mundo ou enciclopédico, Koch e Elias (2007) concordam que ele envolve não só conhecimentos gerais sobre o mundo, mas também conhecimentos referentes a vivências pessoais e eventos situados no tempo e no espaço. Exemplo 4: “A mulher observa o que o marido está fazendo e tem em mãos um livro com imagens religiosas. Com base no que você conhece sobre o período em que foi feita essa pintura, como pode ser interpretada a aproximação entre religião e atividade financeira?” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 83). Exemplo 5: “Explique o sentido que esta passagem tem no texto: “o roubar com pouco poder faz os piratas, o roubar com muito, os Alexandres”” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 177).

6) Subjetiva

A obra também busca levar aos alunos, de forma reiterada, a ideia de liberdade que a linguagem literária apresenta. De acordo com os autores, um texto literário não tem um sentido predeterminado; ele é um campo de possibilidades e cabe ao leitor entrar nesse campo e tecer sua leitura, elaborando uma rede de interpretações.

A afirmativa é comprovada por meio das atividades de interpretação do texto³⁷, nas quais os autores usam expressões como: “O que você acha...?”; “Qual sua opinião...?”; “No seu entender...?”; “Para você...?”; “Você diria...?” “Como você entende...?”, as quais objetivam mostrar o posicionamento do aluno, contudo, observa-se que, talvez por falta de maturidade linguística, o aluno, recém saído do Ensino Fundamental II, aponta respostas que consistem somente em extrair informações, reescrevendo frases do texto, tornando-se um exercício de mapeamento das informações contidas.³⁸ Exemplo 6: “Como você entende o título, conectando-o ao conteúdo do texto?” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 22).

Essas questões perfazem um total de 12 (4,6%) e localizam-se na parte onde estão as perguntas que devem ser respondidas no caderno. Há um fato peculiar: as questões subjetivas estão localizadas em maior quantidade no primeiro capítulo. Contudo, na seção *Converse com seus colegas*, que enfoca a oralidade, a maioria é elaborada de forma a priorizar a resposta pessoal, subjetiva do aluno e essas questões não fizeram parte da análise.

Na figura 9 transcreve-se uma atividade oral com a qual todo capítulo se inicia:

³⁷ Convém esclarecer que a terminologia **Interpretação de texto** para as atividades está sendo usada pela pesquisadora e não pelos autores do livro didático, tendo em vista que as questões não possuem enunciado, sendo apenas enumeradas.

³⁸ Esta afirmativa tem embasamento na prática pedagógica acumulada nos três anos em que a pesquisadora atuou como docente nas turmas de ensino médio, trabalhando com o livro didático *Português: literatura, gramática, produção de texto*.

Figura 9 – Página na qual se exemplificam questões de natureza subjetiva.

LENDO A IMAGEM



Ilustração para a obra *Romanço da Rosa*, c. 1490.

Converse com seus colegas

- 1 Observe atentamente as pessoas que aparecem nessa pintura. Você diria que elas são servos ou aristocratas? Por quê?
- 2 O que a posição das pessoas e o título *Romanço da Rosa* indicam que os personagens estejam fazendo nessa cena?
- 3 No fundo e no canto inferior direito, é possível identificar parte da construção que abriga os personagens. Como você imagina que seja essa construção? Considere que a obra foi feita no final do século XV.
- 4 A cena representada nessa pintura recria o clima amoroso expresso em muitas cantigas da primeira época medieval. Como você imagina que eram essas cantigas?

Fonte: Sarmento e Tufano (2010, p. 53).

Neste caso das perguntas subjetivas, há uma controvérsia. Ao final do Suplemento do Professor, há as respostas para as 259 questões formuladas. Marcou-se, neste trabalho, como subjetivas apenas aquelas questões que se iniciavam com as perguntas típicas da subjetividade (12 questões), entretanto, nas respostas dirigidas ao professor, os autores especificaram 53 questões como resposta pessoal, para em seguida escreverem: “Sugestão: Espera-se que o aluno perceba...” (SARMENTO; TUFANO, 2010).

Na sequência, os autores escrevem a resposta que consideram correta. É fundamental observar a avaliação de Marcuschi a respeito das respostas do aluno sobre este tipo de questão, com a qual se corrobora: “Quanto às perguntas subjetivas, é bom ter sempre presente que os alunos se sentem comprometidos com o paradigma da escola e às vezes dizem o que imaginam que vai agradar à professora” (MARCUSCHI, 2005, p. 56).

7) Vale-tudo

No que se refere à categoria 7, na disciplina de Língua Portuguesa, é comum constar das avaliações questões desta categoria, as chamadas “vale tudo” (3.8%). Contudo, o nome dado a elas, pelos próprios docentes, é questão subjetiva, fato que, na tabela de Marcuschi (2005), encaixaria-se na categoria 6.

Em qual categoria encaixa-se, neste caso, não é relevante, pois em questões desse tipo o foco sempre recai sobre o leitor porque, conforme Menegassi (2010), toda possibilidade de interpretação é dada apenas ao leitor que, nesse caso, tem liberdade plena para emitir sua opinião, sem necessariamente ler e compreender o texto. Nesse caso, o aluno precisa ativar seus conhecimentos relativos às coisas do mundo para a produção de sentido a partir do material que se lhe apresenta linguisticamente constituído. Exemplo 7: “Esse auto foi escrito há quinhentos anos, aproximadamente. Se Gil Vicente vivesse hoje, que outras personagens você acha que ele poderia pôr em cena? E que destino seria dado a elas?” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 106).

8) Impossível

Na modalidade 8, a qual Marcuschi classifica como Impossíveis, localizamos apenas 5 questões, em um percentual de 1.9%. Exemplo 8: “Com base nessa leitura, explique se se justifica ou não a afirmação de Ferreira Gullar de que “Dom Quixote é o retrato fiel de cada um de nós, dividido entre os vôos da fantasia e os impedimentos da realidade”” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 78).

A leitura é de um fragmento de *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, ou seja, Ferreira Gullar não está envolvido, além disso, não deixa de ser complexo, a partir do fragmento, chegar a uma resposta satisfatória sobre o paradoxo fantasia e realidade. Faltam ao aluno critérios para fazer inferências.

9) Metalinguística

A função metalinguística tem como fator essencial o estudo da própria linguagem. Pertencem à categoria 9, representam 10.4 % das 259 questões e são bastante heterogêneas, referindo-se à classe gramatical, número de sílabas poéticas, uso da norma culta e figura de linguagem.

No exemplo transcrito, utiliza-se da pintura *O Cambista e Sua Mulher*, de Quentin Metsys (1514), que está no livro com o objetivo de introduzir o estudo do Humanismo para verificar se o estudante consegue adjetivar as expressões dos rostos dos personagens retratados. Exemplo 9: “Observe a expressão do rosto do homem e a da mulher. Que adjetivos você usaria para qualificar essas expressões?” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 83).

A resposta do Suplemento do Professor é: “Pessoal. Espera-se que o aluno sugira adjetivos coerentes às expressões faciais representadas na tela. Exemplo: Eles estão sérios, concentrados e atentos” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 51).

Empresta-se a citação de Marcuschi, a qual expressa a convicção exposta nesta dissertação para concluir a análise da tabela proposta:

Não descartamos a técnica da pergunta-resposta como plausível e adequada no treinamento da compreensão textual. Ela é sempre útil, porém, não é a única forma de tratar a questão e, sobretudo, não é ideal se for reduzida a um questionamento essencialista, objetivo e repetidor, tal como vimos. Pior ainda se for a única alternativa praticada. De pouco interesse para a compreensão são as questões do tipo onde, quando, quem, o que e qual, se estas indagações só buscam identificar fatos e dados objetivos do texto (MARCUSCHI, 2005, p. 58).

No discurso teórico do livro analisado, há uma insistência em afirmar que a abordagem da obra filia-se ao sociointeracionismo. No entanto, isso se confirma apenas em alguns aspectos; outros ainda carecem de uma reformulação, como a parte de compreensão/interpretação de textos, literários ou não, a partir de quando “[...] a compreensão for tida como um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” (MARCUSCHI, 2005, p. 58). Isto é, compreender um texto é ir além do que reproduzir informações; significa hipotetizar, inferir, questionar, ler as entrelinhas e além delas.

Encerra-se este capítulo inferindo que os dados aqui analisados permitem demonstrar que a prática de leitura adotada pelo livro didático em pauta está centrada, na maior parte de suas proposições, no reconhecimento/identificação das ideias e não na sua compreensão ativa (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2006).

Nesse contexto, portanto, Jurado e Rojo afirmam que a leitura adotada pela escola

[...] é uma prática monológica e monovocal, porque ao texto é negada a sua natureza dialógica em relação a outros textos. É também uma prática autoritária, porque ao leitor cabe apenas o reconhecimento e a assimilação do que é explicado pela autoridade do livro didático e da palavra do professor. O contexto em que foram produzidos o texto e a sua relação com outros textos, o conhecimento que o leitor tem ou não desse contexto, a cultura que traz consigo, nada disso é levado em conta (JURADO; ROJO, 2006, p. 43).

Ainda segundo as mesmas pesquisadoras, como consequência dessa prática de leitura historicamente adotada pela escola, o aluno torna-se “[...] um leitor que não constrói os sentidos do texto, antes reproduz o sentido que se deu a ele; um leitor que não tem autonomia para interpretar o que lê” (JURADO; ROJO, 2006, p. 43).

Conclui-se considerando que a prática de leitura no processo dialógico pode minimizar as dificuldades do ensino e da aprendizagem decorrentes de falhas tanto na formação do professor-leitor quanto do aluno-leitor. Assim, embora com várias questões pendentes, a sugestão é que novas pesquisas a respeito do processo de leitura literária sejam realizadas para que o conhecimento produzido possa, de forma mais ou menos adequada, contribuir para a melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, da escrita e da compreensão de textos.

A dissertação prossegue, apresentando o quinto e último capítulo, no qual se objetivou ouvir os professores de Língua Portuguesa, na tentativa de que este trabalho reverta-se, efetivamente, em uma contribuição, no sentido de ampliar a visão dos professores, já que o uso do livro didático pode constituir-se como um recurso de apoio ao professor ou como principal referência em sala de aula. Nos dois casos, é fundamental que o professor tenha claro qual é a concepção de linguagem adotada por ele.

5 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO E ENSINO DA LITERATURA: MEDIAÇÕES POSSÍVEIS

[...] o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional. [...] Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão.

Miguel Angel Zabalza

O quinto capítulo encerra este trabalho cujo tema enfocou a parte destinada à literatura no livro do primeiro ano do Ensino Médio e sua forma de utilização pelos professores do Ensino Médio. Usou-se a metodologia da análise de conteúdos de Literatura, a fim de verificar como se apresenta o trabalho a respeito da leitura da literatura na sala de aula, amparando-se no sociointeracionismo, concepção baseada nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin (2003; BAKHTIN [VOLOSHINOV], 2006) e dos estudiosos que compunham o Círculo de Bakhtin, teoria que parte do pressuposto de que ler é um processo dialógico no qual se deve levar em conta a alteridade, os modos e as circunstâncias de interação verbal.

A pesquisa utilizou o livro do 1º ano da coleção didática *Português: Literatura, Gramática, Produção de Texto*, dos autores Leila Louar Sarmiento e Douglas Tufano (2010). As formas de utilização desse recurso foram pesquisadas por meio da aplicação de um questionário junto a doze professores de Língua Portuguesa.

Para se ter uma visão totalizante do currículo praticado nas escolas de Ensino Médio, vários elementos poderiam ter sido considerados, contudo o curto tempo que envolve um curso de Mestrado dificultou que uma pesquisa de maior amplitude fosse realizada. Dentre os elementos que deveriam ser considerados, podem ser citados: o contexto social no qual a escola se insere; as características do aluno, da matéria e do professor, bem como os recursos didáticos.

Desses elementos, os recursos didáticos, especialmente os livros escolares, se constituem atualmente em importante indicador das especificidades do ensino desenvolvido nessas escolas. Nessa perspectiva, o livro didático não pode ser entendido como fator determinante da qualidade do ensino, mas sim como reflexo e reforçador do tipo de ensino encontrado. E o que o leva a este patamar de importância não é a sua condição de recurso didático, já que sua influência restringe-se à forma como é utilizado.

Julga-se importante ter acesso a informações educacionais no que tange ao município de Ivaiporã, por ser ele o *locus* da pesquisa, portanto apresenta-se a tabela 3, na qual há dados relativos ao ano de 2013.

Tabela 3 – Local da pesquisa Ivaiporã- perfil educacional

Matrículas na Creche	SEED	2013	415	alunos
Matrículas na Pré-escola	SEED	2013	614	alunos
Matrículas no Ensino Fundamental	SEED	2013	4.106	alunos
Matrículas no Ensino Médio	SEED	2013	1.577	alunos
Matrículas na Educação Profissional	SEED	2013	539	alunos
Matrículas no Ensino Superior	MEC/INEP	2013	1.164	alunos

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2011, n.p.).

Em uma cidade pequena como Ivaiporã, a maioria dos profissionais da mesma área se conhecem, dessa forma, não foi difícil selecionar doze professores que apresentassem características diferenciadas dos demais colegas pelo tipo de atuação que desenvolvem: inicialmente pelo seu comprometimento com a melhoria da qualidade da educação, postura identificável em seus discursos e em suas práticas. Além dessa questão, esses professores também participam de trabalhos de monitoria e sempre estão envolvidos em atividades direcionadas à participação de propostas metodológicas de ensino.

Porém, como mostrado adiante, esses professores fazem uso do livro didático com uma frequência relativamente elevada e o utilizam de uma forma bastante convencional. Assim sendo, é de se supor que os demais professores, de modo geral, procedam da mesma forma. A seguir, passa-se à análise dessas questões.

Embora os professores tenham respondido que utilizavam tipos variados de textos, a pesquisa permitiu evidenciar que dos 12 professores consultados, 100% fazem uso do livro didático. Ainda que utilizassem outros textos, como jornais e revistas, a relevância desses outros recursos no ensino de Língua Portuguesa/Literatura é pequena diante do valor que esses professores atribuíram ao livro didático. Assim sendo, por meio da análise dos livros didáticos, é possível obter algumas evidências sobre os aspectos do ensino de literatura praticado nas escolas de Ensino Médio, quer sobre os conteúdos ensinados, quer sobre a metodologia de ensino empregada.

O processo de coleta de dados, realizado no período de maio a outubro de 2014, foi orientado pelo procedimento da aplicação de um questionário (APÊNDICE A) e envolveu 12

profissionais das 6 escolas públicas do município que ofertam o Ensino Médio, sendo cinco na sede e uma localizada em um distrito.

Na tabela 4, as seis escolas são apresentadas com seus respectivos números de alunos matriculados no Ensino Médio.

Tabela 4 – Quantidade de alunos matriculados no ensino médio em 2014

1- Colégio Estadual Bento Mossurunga:	111
2 - Colégio Estadual Idália Rocha:	234
3 - Colégio Estadual Barão do Cerro Azul:	135
4 - Colégio Estadual Barbosa Ferraz:	247
5 - Colégio Estadual Antonio Diniz:	72
6 - Colégio Estadual José de Mattos Leão (Alto Porã [Distrito]):	31
Total de alunos:	830

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados da Secretaria da Educação (PARANÁ, 2014b, n.p.).

5.1 Coleta de dados

A coleta de dados iniciou-se com uma conversa informal sobre a pesquisa com os próprios professores. Aos professores que aceitaram participar, foram enviados os questionários, via e-mail e, assim que ficaram prontos, foram devolvidos. Em alguns casos, houve dificuldades para receber os documentos respondidos de volta. Sempre que foram cobrados pela pesquisadora, alguns alegavam não terem tido tempo de preencher, devido à sobrecarga de trabalho ou estudo, já que alguns professores pesquisados, além de trabalharem em escolas públicas e particulares, estão cursando Mestrado. É relevante destacar, ainda, que todos os professores participantes da pesquisa possuem, pelo menos, 2 pós-graduações *lato sensu*.

Tabela 5 – Perfil dos professores entrevistados: formação profissional e atuação

Formação (curso)	Instituição de Ensino	Ano de Conclusão
Letras Vernáculas e Clássicas	UEL*	2002
Letras (Português, Inglês, Espanhol)	UNIVALE**	2007
Letras (Português, Inglês)	FAFIJAN***	1994
Letras (Português, Inglês)	UNIVALE	2002
Letras (Português, Inglês, Espanhol)	FAFIJAN	1989
Letras (Português, Inglês)	CEFET****	2001

Letras (Português, Inglês)	FAFIJAN	1993
Letras (Português, Inglês)	FAFIJAN	1984
Letras (Português, Inglês)	UNIVALE	2002
Letras (Português, Inglês)	FAFIJAN	1981
Letras (Português, Inglês)	UNIVALE	2003
Letras (Português, Inglês)	FAFIJAN	1986

*Universidade Estadual de Londrina; ** Faculdades Integradas do Vale do Ivaí; ***Faculdade de Jandaia do Sul; ****Centro Federal de Educação Tecnológica.

Em relação ao tempo de atuação no magistério, a síntese que se segue, acompanhada de informações individuais, demonstra que a pesquisa contou com profissionais de variadas experiências: três professores se encontram com dez anos de carreira, um professor com 11 anos e outro com 12; há três professores que se encontram no meio para o fim da carreira (18, 20 e 21 anos), e quatro que se encontram no fim da carreira (29, 30, 31 e 33 anos), conforme apresenta a tabela 6.

Tabela 6 – Tempo de atuação do entrevistado no magistério e na escola na qual leciona atualmente

Tempo de atuação no magistério	Tempo nessa escola
10 anos	06 anos
10 anos	07 anos
20 anos	12 anos
12 anos	06 anos
29 anos	12 anos
18 anos	05 anos
21 anos	10 anos
30 anos	08 anos
10 anos	03 anos
33 anos	27 anos
11 anos	05 anos
31 anos	10 anos

De acordo com Damasceno, em sua tese *Da Formação no Corredor ao Corredor de Formação: A Troca de Experiências como Alternativa para a Gestão dos Dilemas e Desafios da Prática Pedagógica*, estes tempos de serviço são vistos da seguinte forma:

Consideramos que estes tempos também forneceriam dados importantes à pesquisa, uma vez que os/as professores/as em início de carreira se encontrariam em uma fase de busca e a troca de experiência poderia ser o caminho mais fácil. As professoras que se encontram no meio de carreira, em processo de construção da autonomia, poderiam ser grandes propulsoras das trocas de experiências e as professoras, em fim de carreira poderiam também estar no caminho de busca, tendo em vista que muitas de suas certezas cristalizadas foram desconstruídas e a insegurança diante do novo poderia constituir fator de busca de investimento (DAMASCENO, 2002, p. 117).

Pelo tempo de atuação na escola atual, julga-se que esta é uma realidade confortável, tendo em vista que o tempo mínimo apresentado pelos professores pesquisados é de 3 anos e o máximo de 27anos, entretanto, na grande maioria das escolas brasileiras, esta não é uma realidade. No estado do Paraná, ocorre que, ao ingressar na rede, o docente ocupa a vaga que estiver disponível. Com o tempo, graças aos concursos de remoção, ele pode escolher uma vaga que seja mais perto de onde mora ou que atenda às suas especificidades. Entretanto, está comprovado que essa rotatividade está longe de ser positiva. Quem fica pouco tempo com uma turma não cria vínculos com os alunos, fato que compromete a aprendizagem, pela falta de interação e continuidade no trabalho pedagógico e muito menos com a comunidade, prejudicando, dessa forma, a construção da identidade escolar.

A tabela 7 apresenta as respostas para três questões que dizem respeito à vida funcional dos entrevistados, Os dados foram colocados em forma de tabela, com o objetivo de facilitar sua visualização.

Tabela 7 – Respostas para três questões sobre a vida funcional dos entrevistados

Pergunta do questionário	Resposta dos entrevistados
Turmas para as quais leciona:	<ul style="list-style-type: none"> . 100% (12 professores): 1 º, 2 º e 3º anos do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino; . 66% (8 professores) lecionam também para as séries finais do Ensino Fundamental; . 33% (4 professores) também atuam na Rede Particular de Ensino, lecionando para o Ensino Médio; . 41% (5 professores) também lecionam para o Curso de Letras, em uma instituição de Ensino Superior particular da cidade; . 8.3% (1 professor) leciona nesta mesma instituição para o Curso de Pedagogia.
Atua também na rede particular de ensino? Há quanto tempo?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Sim, há 05 anos; 2) sim, há 1 ano; 3) sim, há 15 anos; 4) sim, há 2 anos; 5) não; 6) não;

	<p>7) não; 8) não; 9) sim, há 01 ano; 10) não; 11) sim, há 11 anos; e 12) sim, há 30 anos.</p>
<p>Nos últimos anos participou de cursos e ou ações de aperfeiçoamento profissional que abordasse(m) ou focalizasse(m) especificamente o ensino de Língua e Literatura? Poderia mencionar quais foram?</p>	<p>. Cursos de Formação organizados pela Instituição de Ensino Superior na qual leciona: 5 (41%) . Pós- Graduação em Língua e literatura: 6 (50%) . Pós - Graduação em Didática e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura: 4 (33%) . Pós - Graduação em Didática e Metodologia do Ensino da Literatura: 1 (8,3%) . PDE: 6 (50%)*³⁹ . Pacto: 2 (16%)**⁴⁰ . Cursos a distância: 3 (25%)*⁴¹ . Mestrando: 5 (41%)*⁴²</p>

5.2 Apresentação das respostas do questionário

A pergunta que se segue na tabela 8 é a mais importante de todo o questionário, pois sua resposta demonstra qual é a concepção teórica do professor, além do fato de que se parte do pressuposto de que é o professor de língua e literatura o mediador entre leitor e texto no trabalho com o letramento literário.

³⁹ ***PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE).** “O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.” (PARANÁ, 2010, n.p.).

⁴⁰ ****PACTO.** “O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná constitui-se em uma parceria do Ministério da Educação (MEC) com as Secretarias de Estado da Educação (SEED) e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as Universidades: UEL, UEM, UENP, UEPG, UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE, UTFPR e UFPR. Essa parceria tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e pedagogos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).” (PARANÁ, 2014c, n.p.).

⁴¹ *****EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** “A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) tem como uma das suas modalidades de formação continuada de seus profissionais da educação, a Educação a Distância. [...] enquanto política pública adotada, a partir de janeiro de 2011, a equipe de Educação a Distância (EaD) passou a integrar a Coordenação de Formação Continuada como integrante da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais (DPPE) [...]” (PARANÁ, 2011, n.p.).

⁴² ******MESTRANDO.** Todos os mestrandos estão estudando acerca da Língua e Literatura em Língua Portuguesa.

A maioria dos professores conceitua literatura como os livros didáticos conceituam: atrelados à teoria aristotélica, ora definindo-a como a arte das palavras, ora definindo-a por meio de mimeses, contudo diferentemente de Platão, mimeses viria a ser interpretada como criação de algo e não uma simples imitação.

A fim de manter preservada a identidade do entrevistado, utilizaram-se numerais arábicos para identificá-los.

Tabela 8 – Para você, o que é literatura?

Pergunta do questionário	Resposta dos entrevistados
Para você, o que é literatura?	“Literatura são textos escritos que utilizam uma forma particular de linguagem. É uma arte. A arte de compor e criar textos. É um instrumento de comunicação, em que as palavras são escolhidas e organizadas de acordo com sentimentos, vivências e pontos de vista do autor (artista).” (E1)
	“Literatura é a arte de recriar, através de palavras, a realidade. É o surreal misturado com o real. É a forma como cada autor expressa (ou manifesta) suas ideias e suas opiniões de forma poética. A força das palavras na literatura vai além de seus significados: as mensagens passadas pelo emissor, muitas vezes, não são o que parecem. Elas trazem bagagens de conhecimentos que para serem entendidas devem ser estudadas minuciosamente.” (E2)
	“Literatura é a expressão da arte, objeto de humanização, tentativa de <i>mimesis</i> entre o real e a ficção, o que nos provoca sensações e sentimentos, a tentativa de recriação do real. É toda e qualquer manifestação artística feita através das palavras. É a arte de criar e compor textos passíveis de existirem.” (E3)
	“São manifestações artísticas representadas pelos domínios da língua e da linguagem. São expressas pela criação poética, pelo rebuscamento linguístico e pelas culturas da arte.” (E4)
	“Literatura é uma expressão artística que tem como funções formar, cultural e cognitivamente, aumentar sua criticidade e reflexão e, primordialmente, uma fonte de prazer.” (E5)
	"A literatura é uma manifestação artística que tem por finalidade recriar a realidade a partir da visão de determinado autor, com base em seus sentimentos e suas técnicas narrativas." (E6)
	"Literatura é uma palavra com origem no termo em latim <i>littera</i> , que significa letra. A literatura remete para um conjunto de habilidades de ler e escrever de forma correta." (E7)
	"A literatura é uma manifestação artística. E difere das demais pela maneira como se expressa, sua matéria-prima é a palavra, a linguagem." (E8)
	"A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua." (E9)
	"A Literatura é um instrumento de comunicação, pois transmite os conhecimentos e a cultura de uma comunidade." (E10)
	"Literatura é a arte de criar e compor textos." (E11)
	"Aristóteles elaborou um conjunto de anotações em que busca analisar as formas da arte e da literatura de seu tempo. Para isso, o pensador elaborou a teoria de que a poesia (gênero literário por excelência da época) era “técnica” aliada à “mimese” (imitação), diferenciando os gêneros trágico e épico do cômico e satírico e, por fim, do lírico." (E12)

É fato que os professores têm direito de atribuir várias definições ao conceito de literatura, pois, em especial, com o advento das vanguardas e do modernismo, a literatura foi colocada em uma zona limite, no que se refere a sua própria conceituação. É fato que, da mesma forma que no campo da produção, a literatura sempre buscou esta multiplicidade, conseqüentemente, a crítica literária percorreu um caminho concebido como forma de dar conta desse objeto cada vez menos dado a uma apreensão unívoca.

O que se assistiu foi a derrocada do autor, acostumado a possuir o domínio completo sobre a sua obra, e cujas intenções constituía-se num caminho torturante, no qual debruçavam os críticos atrás de pistas que pudessem dar conta de suas pretensões. A crítica estilística e retórica dará lugar a novas abordagens, condizentes com a expansão do conhecimento, reforçadas pelas teses do inconsciente formuladas por Freud, pelas noções marxistas da exploração capitalista ou pelo estruturalismo de Lévi-Strauss (NIVOLATO, 2008, p. 14).

A falta de uma apreensão unívoca do conceito de literatura, tanto no campo da produção quanto da crítica, vai implicar em diferentes modos de compreensão da produção literária, que vão desde análises formalistas, propagando-se pelos aspectos extraliterários, pela teoria da recepção, até a compreensão dos gêneros discursivos atualmente estudados.

Terry Eagleton (1997), em sua obra *Teoria da Literatura: Uma Introdução*, afirma que a conceituação de literatura depende da maneira pela qual alguém resolve ler, e não pela natureza daquilo que é lido, porém, o filósofo explica que essas convenções são também históricas, não somente individuais. Dessa forma, cada momento histórico convencionava o que será lido como literatura ou não. Conforme o entendimento que traz o Suplemento do Professor do livro analisado, a abordagem de Eagleton aproxima-se da Teoria da Recepção.

Eagleton aborda diferentes conceituações apropriadas pela crítica no século XX para desvendar e revelar o objeto literário. De acordo com o autor, caso não seja possível ver a literatura como uma categoria objetiva, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que querem chamar de literatura. “Talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou “imaginativa”, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar. Segundo essa teoria, a literatura é a escrita que, nas palavras do crítico russo Roman Jakobson, representa uma “violência organizada contra a fala cotidiana”” (EAGLETON, 1997, p. 2).

Contudo, o autor discorda da tese defendida pelos formalistas russos e aproxima-se da tese defendida por Bakhtin (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 2006). Quem explica é o crítico literário e linguista Carlos Alberto Faraco:

Voloshinov assume a existência de um chão comum aos enunciados artísticos (poéticos) e aos enunciados cotidianos. (isto é, ambos se materializam na grande corrente de interação sociocultural e envolvem tomadas de posições axiológicas). É importante destacar que esse pressuposto [...] estará presente em toda a obra posterior de Bakhtin) se contrapõe de modo frontal ao pensamento formalista, que se articulava precisamente sobre uma oposição radical entre linguagem poética e linguagem cotidiana (FARACO, 2009, p. 31).

Nivolato (2008) concorda com o crítico inglês Terry Eagleton (1997) a respeito do conceito de literatura, no que concerne ao fato de a literatura não ser uma entidade estável, pois está submissa ao tempo histórico e isso implicaria no seu próprio conceito enquanto gênero. “Todas as obras literárias, em outras palavras, são ‘reescritas’, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as leem [...]” (NIVOLATO, 2008, p. 17). Os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis e “[...] se referem não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros” (NIVOLATO, 2008, p. 22). Assim, por ora, encerra-se esta discussão ao corroborar com as ideias expressas.

Tabela 9 - Como seleciona as leituras literárias para suas turmas?

Pergunta do questionário	Resposta dos entrevistados
Como seleciona as leituras literárias para suas turmas?	“Parto da realidade dos alunos, respeitando seus conhecimentos prévios e interpretações e, em especial no Ensino Médio, leituras que contemplarão os concursos como Enem e vestibulares.” (E1)
	“Considero o meu leitor; verifico as opiniões e avaliações dos especialistas; seleciono obras adaptadas de acordo com o programa pedagógico da escola; pesquiso catálogos e sites das editoras, verificando lançamentos, clássicos, indicações e críticas dessas editoras, etc.” (E2)
	“Tenho o cuidado de desenvolver trabalhos literários que despertem o interesse de leitura nos alunos e, a partir daí, direciono a leitura dos alunos por: idade, gêneros literários, épocas literárias, etc...” (E3)
	“Seleciono de acordo com minha vivência, minha identidade e as experiências que acumulei ao longo de minha vida pessoal e profissional, procuro verificar se estão de acordo com o cânone, porém mais que isso, tem prioridade em proporcionar aos meus estudantes algo que possa acrescentar ao seu repertório e que leve-os a refletir principalmente sobre as culturas negadas e silenciadas do currículo.” (E4)
	“As obras são selecionadas a partir do planejamento a ser seguido pela turma. Respeitando os períodos literários estudados, escolho as obras mais cobradas em vestibulares e menos complexas ao entendimento dos discentes. Além disso, costumo indicar livros atuais, adaptações e filmes baseados em obras mais antigas para incentivar a leitura.” (E5)
	“Gosto de produzir meu próprio material, que reflete minhas escolhas, minha identidade e a ideologia que eu gostaria que meus alunos aprendessem. Assim, jornais, revistas, quadrinhos, folhetos, folders, tudo pra mim é uma larga fonte para composição de materiais.” (E6)

	“Seleciono a partir do recorte já feito pelo livro didático, as obras a serem estudadas.” (E7)
	“Seleciono, a partir do recorte já feito pelo livro didático, as obras a serem estudadas.” (E8)
	“Seleciono, a partir do recorte já feito pelo livro didático, as obras a serem estudadas.” (E9)
	“As obras são selecionadas a partir do planejamento da série, o qual é elaborado de acordo com os documentos oficiais, mas principalmente, seguindo-se a sequência estabelecida pelo livro didático.” (E10)
	“Escolho obras que sei que meus alunos podem gostar, mas também respeito o cânone literário.” (E11)
	“Seleciono a partir de vários critérios: planejamento, série e faixa etária dos alunos, contudo procuro sempre trabalhar de forma a dar ênfase a um estudo significativo desenvolvendo em meus alunos um espírito de criticidade.” (E12)

Ao contrário de qualquer outra atividade, ser professor é uma prática social de caráter dinâmico que requer, permanentemente, uma leitura crítica de seus saberes e fazeres frente às realidades sociais colocadas. Assim, observa-se que a maioria das respostas implica um saber-fazer condizente com o que seria esperado como resposta adequada a um profissional comprometido com sua função.

O trabalho com a leitura exige um conhecimento, por parte do professor, que extrapola, na maior parte das vezes, as atividades propostas no livro didático, por exemplo, o professor deve ser capaz de mediar a leitura de tal forma que permita a interação entre o leitor e o texto. Na realidade, aluno e professor tornam-se leitores, mostrando os sentidos que construíram ao texto, porém sem que o professor legitime sua leitura ancorada na autoridade que possui (GERALDI, 2003).

Nesse sentido, Menegassi (2001, p. 122) explica que a escolarização do leitor imposta pelo professor por meio do livro didático a partir da legitimidade do processo leva à conclusão de que os textos “[...] apresentados no livro didático não devem ser trabalhados somente a partir das atividades que os acompanham, ao contrário, essas devem ser o ponto de partida para todo um conjunto de reflexões que conduz às construções de sentido possíveis ao texto”.

Dessa forma, é função da escola conduzir a leitura à interação, processo que supõe extração e atribuição de sentidos, portanto, há possibilidade de que a leitura seja ensinada, prática que implica uma responsabilidade muito maior por parte do professor.

Acerca do conteúdo das respostas, apontam-se algumas partes significativas que mostram assimilação de algumas reflexões da teoria literária dos últimos anos e outras onde há uma visão mais convencional.

E1: Essa resposta assimila características da Estética da Recepção, teorias acerca do leitor, especificamente no início da resposta: “Parto da realidade dos alunos, respeitando seus conhecimentos prévios e interpretações...”, mas revela uma postura convencional ao pôr como norteadores das ações de leitura as exigências do Enem e Vestibulares.

E2: Aqui a respondente diz considerar o leitor, mas não menciona como o faz. A forma como seleciona os livros sugere que o processo é feito individualmente, com a consulta de manuais e material das editoras.

E3: Resposta sucinta demais, portanto não apresenta dados suficientes para concluir-se de que forma o trabalho é realizado.

E4: O trecho destacado “Seleciono de acordo com minha vivência, minha identidade e as experiências que acumulei ao longo de minha vida pessoal e profissional” traz à tona uma discussão que se refere ao campo da pedagogia sobre a valorização da história de vida do professor, de seu repertório pessoal; já a menção ao cânone em “[...] procuro verificar se estão de acordo com o cânone” remete à discussão, dos anos 1990 em diante, sobre o papel de exclusão do cânone literário. Embora um pouco contraditória, a exposição do(a) respondente demonstra que ele(a) tem acompanhado as discussões sobre literatura dos últimos anos.

E5: A resposta é convencional. Revela que é um(a) professor(a) tradicional e busca ficar na zona de conforto com as “adaptações” e filmes.

E6: A possibilidade viável a partir dessa resposta é que o respondente não se ateuve ao conteúdo da pergunta.

E7; E8; E9: As respostas idênticas indicam que os três respondentes reuniram-se para responder ao questionário, tendo em vista que trabalham no mesmo Estabelecimento de Ensino. A verdade é que os professores selecionam, a partir do recorte já feito pelo livro didático, as obras a serem estudadas. Isto significa que existe um cânone oriundo de um outro. A escola surge como mediadora nesse processo, colocando-se como o lugar em que os alunos-leitores vão ter acesso ao discurso literário-crítico e a obras consideradas relevantes.

Fideles esclarece de maneira bastante didática esta escolha:

As escolhas mais óbvias estão todas presentes, de Gregório de Matos Guerra a Oswald de Andrade, de Alencar a Drummond. Nota-se, no entanto, que os “espaços” dados a cada autor variam e essa variação está ditada já por um a priori de valoração canônico imposto pela crítica literária. Se aos arcades é dado o mesmo “espaço” valorativo (Cláudio Manoel da Costa, Tomás Antonio Gonzaga, Basílio da Gama, Silva Alvarenga, Santa Rita Durão) o mesmo não acontece como os românticos e realistas, por exemplo. Essa diferença valorativa está ilustrada pelo maior ou menor espaço reservado a cada autor e pela quantidade de textos escolhidos tanto de sua antologia quanto de sua fortuna crítica (FIDELIS, 2005, n.p.).

Sendo assim, a existência do cânone sustenta-se devido, principalmente, às instituições que o apóiam. Dentre estas instituições responsáveis pela promoção de saberes, a escola é a maior controladora e divulgadora dos autores e das obras que circulam em seu contexto, exercendo um papel fundamental nesse processo de legitimação de um certo número de autores e obras como canônicos.

E10: Essa resposta, muito parecida com as respostas dadas por E7, E8 e E9, demonstra o comodismo que se instaurou no ensino de literatura, ou seja, sem o livro didático não há aula.

E11: Mais uma vez, a resposta comprova a importância e o respeito que o(a) professor(a) possui em relação ao cânone literário.

E12: A resposta revela a dificuldade do(a) professor(a) de Língua Portuguesa e Literatura em manter um nível da tradição unido às mudanças que ocorreram no ensino da disciplina nos últimos anos do século XX, fato constatado a partir do uso do vocábulo “criticidade” que demonstra um caminho rumo à interação.

Observa-se, na tabela 10, que as respostas foram de minuciosas a generalistas, comprovando que o gosto é uma característica individual.

Tabela 10 – Qual o seu texto literário preferido em Língua Portuguesa?

Respostas dos entrevistados	Número de vezes que se obteve a resposta
“Na prosa, os introspectivos, principalmente os de Clarice Lispector, como Paixão Segundo G. H. e contos em geral. Na poesia, os modernistas, com destaque para as obras de Carlos Drummond de Andrade.” (E1)	1
“Aprecio o gênero narrativo - texto épico, fábula, crônica, novela, conto, ensaio.” (E3)	1
“Como professora de Língua Portuguesa, gosto de diversos gêneros literários. Seria injusta se demilitasse apenas um.” ⁴³ (E12)	1
“Machado de Assis, tanto por sua militância política, quanto pelo estilo inconfundível. Mas também gosto de contemporâneos, Pagu, Marina Colasanti, Cecília Meirelles, Clarice Lispector, mulheres lindas que tanto nos orgulham.” (E7)	1
“Obras de Machado de Assis.” (E4; E5; E6; E8; E9; E10)	6
“Difícil enumerar apenas um, porém gosto muito de trabalhar com um soneto de Augusto dos Anjos chamado “Versos Íntimos.” (E2)	1
Uma galinha - Clarice Lispector; Laços de família- Clarice Lispector; Contos Novos- Mário de Andrade Apelo - Dalton Trevisan” (E11)	1

⁴³ A professora autora desta resposta foi a que manifestou o menor compromisso em devolver o questionário respondido. Possui mais de 30 anos de trabalho.

Houve uma clara preferência por Machado de Assis nas respostas dos docentes. Analisa-se esta recorrência ao escritor como um centro para o cânone, ou seja, autores que a ele pertencem, pois sua importância e a de sua obra são inquestionáveis, portanto, sempre lembrados. É um autor que aparece em todas as listas, em todos os tempos, de qualquer crítico literário e figura em qualquer livro de historiografia literária brasileira, dessa forma, não há como errar na resposta.

Pelas respostas dos professores, pode-se inferir o que é lugar comum em todas as pesquisas referentes à leitura realizada pelos professores, isto é, na maioria dos casos, o professor não lê. As justificativas vão de falta de dinheiro para adquirir livros à mais usual: falta de tempo. Consequentemente, o professor repete para o aluno a mesma visão de ensino que teve em sua formação. Muitos dos atuais mestres tiveram de fazer os ineficazes resumos de obras clássicas. Dessa forma, também nunca foram sensibilizados para o prazer da leitura. A questão é: como um professor que não gosta de ler pode estimular esse prazer em seus alunos?⁴⁴

A pesquisa *Retratos da Leitura do Brasil 3, de 2011*, publicada em 2012, realizada pelo Instituto Pró-Livro, sob organização da socióloga Zoara Failla corrobora esta afirmativa.

Em entrevista à revista *Época*, Zoara Failla diz que a amostra de professores ouvidos em 2011, apenas 145, entre cerca de 5.000 entrevistados de todo o Brasil, é pequena, contudo significativa. Somente três docentes disseram que gostam de ler no tempo livre. Ao serem questionados sobre títulos preferidos, eles citaram os de autoajuda e religiosos.

A pesquisadora afirma que o perfil dos professores ouvidos na pesquisa é muito parecido com o dos demais entrevistados, fato surpreendente, pois os pesquisadores achavam que por ser educador haveria um indicador melhor de leitura, de indicação de literatura, de clássicos, diferente da população como um todo, entretanto, no seu tempo livre, os professores preferem a televisão e as redes sociais.

A revista *Época* perguntou a Zoara: “O que afasta o professor da leitura?”

Temos problemas na formação desse professor. São as universidades. Quem está formando esse professor não está desenvolvendo esse interesse e apresentando a leitura não só como forma de atualização, mas como forma de lazer. Temos problemas também com tempo de trabalho. Muitos [professores] têm uma carga excessiva. Além disso, a maioria tem familiares de escolaridade não muito privilegiada. Há problemas de acesso. Boa parte das escolas tem bibliotecas, mas elas estão com acervos desatualizados, têm poucos livros. E, pelos salários baixos, os professores têm dificuldades para comprar obras (POLATO, 2012, n.p.).

⁴⁴ Em uma turma de 80 acadêmicos do 2º ano do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior particular, a pesquisadora fez a seguinte pergunta em uma avaliação: Qual foi o último livro que você leu? A resposta dos 80 acadêmicos foi a Bíblia.

Ao ser questionada sobre o que fazer para melhorar as taxas de leitura entre os professores, Zoara responde que “[...] é preciso rever o currículo da formação dos professores nas universidades. Para os que saíram da escola, a alternativa é a formação continuada, cursos de especialização.” Encerra reconhecendo que “[...] é um grande desafio para os educadores pensar em como fazer com que pessoas adultas descubram os livros e o prazer de ler” (POLATO, 2012, n.p.).

O excerto da entrevista comprova que o professor, em sua grande maioria, não lê, portanto ter preferência por um autor consagrado e reconhecido, leva à conclusão que essa opinião não provocará surpresas positivas ou negativas, isto é, não haverá críticas à preferência do entrevistado.

Com relação à pergunta **Utiliza livro didático em sala de aula?**, os 12 professores (100%) afirmaram utilizar-se do livro didático para orientar o estudo em sala de aula, embora 50% (6) tenham enfatizado que o livro não é o principal instrumento do trabalho pedagógico.

Todos ressaltaram que **fazem uso de outros materiais de apoio em suas aulas, além do livro didático**: recursos multimídia, materiais retirados da internet, revistas, jornais, apostilas, TV e *Pendrive*,⁴⁵ laboratório de informática, variados gêneros textuais,⁴⁶ livros paradidáticos, filmes, documentários, folhas fotocopiadas.⁴⁷

Todos os pesquisados asseveram que consultam outros livros didáticos, sem, contudo, quantificar e sim responderam: vários, cujo objetivo é terem uma visão mais ampla e profunda dos conteúdos que serão ministrados.

É extremamente importante que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, pois a partir do (re)conhecimento dos saberes que compõem sua prática multiplicam-se os debates acerca do papel dos currículos, que orientam sua formação inicial e continuada, e da necessidade de se pesquisar continuamente. Para ensinar, não são necessários apenas os saberes da experiência e os saberes específicos, técnicos. É mister que o docente tenha conhecimentos

⁴⁵ No Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação disponibilizou em cada uma das 22 mil salas de aula, uma TV 29 polegadas com entradas para VHS, DVD, cartão de memória, *pendrive* e saídas para caixas de som e projetor de multimídia. Cada professor da rede estadual de ensino ganhou um *pendrive* com memória de 2G. Ele se ajusta ao computador e ao televisor - para o Estado do Paraná, com entrada USB e conexão universal. (PARANÁ, 2007).

⁴⁶ Destaca-se nesta expressão, ‘variados gêneros textuais’, a preocupação do pesquisado em articular sua linguagem à concepção dialógica em voga na atualidade, já que, claramente, no Ensino Médio, faz-se uso metodológico de uma extensa gama de gêneros discursivos ou textuais.

⁴⁷ Esta questão das folhas fotocopiadas é alvo de discussão nas reuniões administrativas, haja vista que os docentes cobram do gestor que a escola proporcione o material e não que o professor tenha que cobrir os custos dos materiais entregues aos alunos, porém as instituições praticam quase sempre a mesma prática: cobrem os custos apenas das avaliações formais bimestrais. Em algumas instituições, também há cobertura de testes/provas/avaliações mensais. Os critérios diferem entre os gestores nesse quesito.

necessários sobre teorias da aprendizagem, de currículo e de educação, métodos didáticos, estratégias e recursos para organizar sua prática.

Nesse sentido, pesquisas que fazem o professor refletir sempre são significativas, mesmo que seja para discernir se seu trabalho está pautado em uma proposta concreta ou está mais voltado ao hábito, isto é, se está preocupado em desenvolver novos métodos de abordagem dos conteúdos ou em vencer mais um dia estressante de trabalho.

A questão - **Caso utilize outros livros em suas aulas, exemplifique citando o autor** - os autores citados foram: Alfredo Bosi, Antonio Candido, Afrânio Coutinho, Hans Robert Jauss, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Vera Teixeira de Aguiar, Angela Kleiman, João Wanderley Geraldi, Mikhail Bakhtin, Umberto Eco, Carlos Alberto Faraco, Cristovão Tezza, Roxane Rojo, Magda Soares e William Cereja.

Convém ressaltar que 5 professores (41%) do *corpus* selecionado lecionam no Curso de Letras Anglo-Portuguesas de uma faculdade particular local, inclusive nas disciplinas metodológicas, por exemplo: Didática e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Didática e Metodologia do Ensino da Língua Inglesa. Dessa forma, trabalham com esses livros fora da rede pública. Além disso, todos os autores citados constam das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, do Estado do Paraná, documento que norteia e ampara todos os pressupostos teóricos do trabalho docente com a língua(gem) desde o Ensino Fundamental.

Em relação à questão - **O docente considera os PCN's e as Diretrizes Curriculares na escolha dos livros didáticos?**, apenas uma professora (8.3%) afirmou que não considera. Ela também foi a única a afirmar que não utiliza o Guia dos Livros Didáticos para a escolha dos livros escolares. Os demais 11 entrevistados (91,6%) afirmam que “O Guia de Livros Didáticos é utilizado como parâmetro de escolha”, pois há várias opções, sendo assim, é uma forma de conhecer muitos materiais antes da escolha final. Foi respondido também que pelo fato de já haver uma classificação do livro e apresentação dos pontos positivos e negativos de cada um deles, as possibilidades de análise tornam-se ampliadas, já que não há possibilidade de conhecer, muito menos analisar todas as obras disponíveis.

Sobre a importância que os docentes dão aos PCN's, destaca-se que o documento enfatiza a importância do estudo dos gêneros, fator relevante na atual conjuntura de concepção de linguagem. Além disso, sugerem um conjunto essencial de gêneros considerados relevantes para a vida cotidiana e pública do estudante no mundo contemporâneo, tanto em atividades orais quanto escritas, haja vista que, de fato, no que se refere à natureza do material textual, o livro didático apresenta uma coletânea de textos representativa do universo letrado.

“Bahktin separa a elaboração de um enunciado em duas etapas: a escolha do gênero e dos recursos linguísticos e a determinação da composição e do estilo. A primeira etapa depende exatamente das situações de uso público da linguagem” (FARIA, 2006, n.p.). Cada esfera (universo temático) do discurso público ou do discurso privado determina as opções de gêneros possíveis e os recursos linguísticos apropriados à sua realização. Sendo assim, é importante que o aluno coloque-se no papel de enunciador e tenha conhecimentos acerca de significados para termos como: lugar social do locutor em relação ao destinatário; lugar social do destinatário; intenção do autor; tempo e lugar da produção e do suporte.

O conceito referente ao suporte não é da alçada bahktiniana e se refere ao meio de transmissão do enunciado,⁴⁸ por exemplo, nesse contexto, o suporte é o livro didático. Para Bahktin (2003), um gênero secundário (complexo) absorve e transmuta vários gêneros primários (simples). Nesta perspectiva, o livro didático pode ser considerado um gênero secundário.

Os PCN's destacam habilidades importantes a desenvolver no aluno, como inferência, reconhecimento de intenções do enunciador, reconhecimento de gênero, atitude responsiva crítica, uso de recursos figurativos, entre outras, que são resumidas na concepção bahktiniana de domínio dos gêneros, que nos permitem interagir ao prever a forma e o conteúdo do que será dito pelo interlocutor. Sendo assim, torna-se fundamental ao professor coadunar sua prática a uma teoria consistente, no caso, aos PCN's.

Tabela 11 – Os livros selecionados pela escola nos programas anteriores foram os mesmos enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)?

	Respostas dos entrevistados
9 professores (75%)	“Sim, os livros selecionados pela escola nos programas anteriores foram os mesmos enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)”
3 professores (25%)	Os livros selecionados como a primeira opção não foram enviados, mas sim aqueles da segunda opção, fato que conduz a justificar que houve esta troca em uma das seis escolas cujos professores trabalham.

⁴⁸ Uma noção bahktiniana que aparece de forma um pouca confusa nos PCN's é a de enunciado. Esta é alternada com a noção de texto durante todo o transcorrer do documento. Desta forma, encontram-se passagens que tratam de relações de um determinado texto com outros textos.

Tabela 12 – Participa da definição dos critérios de seleção dos LD's?

	Respostas dos entrevistados
8 professores (66%)	“Sim, com outros professores da área.”
4 professores (33%)	“Sim, porém, além dos professores de Língua Portuguesa, a Equipe Pedagógica também participa da escolha.”

Em relação à Equipe Pedagógica participar da definição dos critérios de escolha de um livro didático de qualquer área do conhecimento, chega a ser surpreendente, pois embora se saiba da competência da maioria dos profissionais que acompanham o trabalho do coletivo da escola, não deve ser uma tarefa fácil ter noções claras a respeito dos encaminhamentos didático-metodológicos de todas as disciplinas.

Os entrevistados afirmam que consideram eficiente a política pública do livro didático, porém fazem ressalvas em alguns aspectos, conforme transcrito na tabela 13.

Tabela 13 – Considera eficiente a política pública do livro didático no Brasil? Justifique:

Respostas dos entrevistados	Número de vezes que se obteve a resposta
“Em parte, haja vista que nem todos os profissionais da área estão preparados para utilizá-los com a profundidade necessária. Assim, pode-se dizer que não basta distribuir bons livros, mas também oportunizar cursos específicos, principalmente no que diz respeito à análise de textos literários.” (E1; E6)	2 vezes
“Apesar das políticas do mercado editorial, pode-se dizer que, a partir do Guia somos apresentados a uma infinidade de materiais de excelente qualidade. Faz-se necessário apenas escolher o material mais adequado às necessidades da escola, bem como dos alunos.” (E2)	1
“Em parte, porque é interessante como fazem a divulgação e análise do material, porém a entrega do material nem sempre condiz com o selecionado.” (E3)	1
“Nem tanto, há muitos pontos que precisam ser discutidos.” (E4; E5)	2 vezes
“A política pública do livro didático no Brasil é boa, sendo o maior programa de livros gratuitos do mundo, contudo, em relação à ideologia, à identidade e às escolhas curriculares lá presentes, tenho os meus questionamentos, inclusive as editoras que são as mesmas há muito tempo, engolindo as pequenas editoras e padronizando o aluno que não é padronizado. Acredito, ainda, que as editoras trabalham massivamente com o aspecto mercadológico, anulando as escolhas reais dos professores.” (E5; E7)	2 vezes
“Sim, o livro didático é um importante instrumento de apoio para as minhas aulas.” (E9; E11)	2 vezes
“Em parte, sim, uma vez que tais livros podem ser tomados como um aparato para o trabalho em sala de aula. Todavia, muitas vezes, esses livros não se adequam à realidade da escola, não correspondem à quantidade de alunos, dentre outros problemas.” (E8; E10)	2 vezes

Questões de ordem histórica e mercadológica a respeito do surgimento e uso tanto do livro didático quanto do Programa Nacional do Livro Didático já foram discutidas neste trabalho, portanto o enfoque recai sobre as respostas dos docentes, as quais, invariavelmente, demonstram que todos sabem, de forma mais ou menos criteriosa, que

[...] a acentuada centralização da participação de um grupo de editoras no PNLD coloca em questão as perspectivas de descentralização do programa. Na medida em que, por sua posição no mercado, dispõem de mecanismos mais eficientes de divulgação, de *marketing* voltados aos setores compradores e consumidores de seus produtos, esses grupos editoriais alcançam grande poder de penetração e circulação entre seus "clientes". Essa situação, associada a outros fatores, condiciona, em grande medida, a escolha feita pelo professor (HÖFLING, 2000, p. 168).

A citação de Höfling, ao colocar em discussão o papel desempenhado por representantes de setores privados na definição de uma estratégia de intervenção- a escolha do livro didático- no interior de uma política pública social, no caso, a educação, é oportuna por esclarecer a posição dos professores, porém infere-se nas respostas dos docentes que embora o Programa apresente falhas, é melhor com o Programa, devido ao livro didático chegar às mãos do aluno, do que sem o Programa, quando não havia livros gratuitos.⁴⁹

O que se destaca na tabela 14 é a questão dos professores incorporarem o vocabulário utilizado pelos Documentos Oficiais, fato que, muitas vezes, não significa mudança alguma na prática pedagógica.

Tabela 14 –Qual a proposta metodológica adotada nos livros didáticos de sua escolha?

Justifique:

Respostas dos entrevistados	Número de vezes que se obteve a resposta
“Livros que não utilizem o texto como pretexto para o ensino normativo de Gramática.” (E1)	1
“Conteúdos trabalhados de forma inovadora, que contemplam a realidade e a necessidade do discente. Textos chamativos com atividades coerentes que procuram retomar os conteúdos trabalhados de forma simples, clara e objetiva.” (E2)	1

⁴⁹ A autora desta dissertação foi diretora por doze anos e diretora auxiliar por dois anos, em um tempo no qual não havia o PNLEM. Por vários anos, foi implantada no Colégio uma proposta de aquisição dos livros didáticos de Língua Portuguesa e de Matemática para os pais dos alunos, contudo a maioria não concordava em adquirir os livros, fato que sempre gerou muitas polêmicas e até mesmo denúncias, no sentido de que a escola pública não tem o direito de cobrar nada do aluno. O assunto acabava sendo resolvido pela Associação de Pais e Mestres, (APM, atualmente APMF, com a inserção do termo Funcionários) que fazia promoções cujo objetivo era angariar fundos para a aquisição dos referidos livros.

Uma proposta que leve em consideração as diretrizes curriculares da disciplina em questão, bem como, o uso de diversos gêneros que compõem as esferas de comunicação que o grupo escolar pertence. (E3; E5; E7)	3
A proposta busca uma concepção de linguagem que rompe com as correntes que tratam a língua como um fenômeno separado do universo social e histórico. Nessa perspectiva, a língua é muito mais que um sistema regido por regras gramaticais. (E4; E6; E8; E9; E10; E11; E12)	7

À guisa de exemplificação do pensamento que medeia toda a linha condutória desta dissertação, inicia-se a discussão para as respostas dos docentes a essa questão expondo uma afirmação do Guia do Livro Didático 2007:

O que dá a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais que uma forma própria de organização interna, o tipo de uso que se faz dele; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. Logo, convém não esquecer: um livro, entendido como objeto, é apenas um livro. [...] Podemos exigir - e obter - bastante de um livro, desde que conheçamos bem nossas necessidades e sejamos capazes de entender os limites do LD e ir além deles (BRASIL, 2007, p. 14).

Fica claro que a escolha do livro que auxiliará alunos e professores por 3 anos é um momento inicial de diálogo do professor, haja vista que essa escolha deve ser baseada em suas intenções e métodos de ensino, seu projeto com o(s) autor(es) do projeto didático concretizado no livro, portanto é fundamental que o professor tenha clareza de quais são seus objetivos de ensino.

Rojo é uma das maiores especialistas em livro didático no Brasil e define a questão da autonomia dos professores frente à escolha e ao uso do livro didático com o seguinte texto:

Mikhail Bakhtin, em um texto de 1934, já dizia que o ensino das disciplinas verbais tinha duas maneiras de lidar com as palavras dos outros (dos textos, das regras, dos exemplos, do livro didático): de cor e com suas próprias palavras. Tanto um aluno como um professor podem trazer os textos e exercícios de um livro didático de cor, isto é, como textos que devem ser respeitados, repetidos, assimilados sem crítica ou alteração, porque representantes de uma palavra de autor e de autoridade (da ciência), como também podem dialogar com esses textos e exercícios com suas próprias palavras, selecionando trechos de interesse, ampliando leituras e colocando-os em diálogo com outros textos, replicando a eles, concordando, discordando, questionando. Neste segundo caso, os textos serão capazes de ter alguma persuasão interna para este aluno ou professor, serão capazes de fazer sentido (ROJO, 2006, p. 49).

Sendo assim, ao questionar o professor sobre qual é a proposta metodológica no livro didático de sua escolha, discuti-se também quais imagens o professor tem de si mesmo, quais imagens ele tem do lugar social que ocupa e qual imagem de aluno ele detém. Nesse sentido, Rojo prossegue sua análise:

Também a escolha do livro estará ligada a esses (e outros) modos de usar. Exemplifico: se os professores da escola pautam coletivamente o plano de escola em projetos temáticos ou de ação e o cerne do plano de ensino do professor incorpora projetos é interessante que este professor escolha livros que, de alguma maneira, incorporem princípios da pedagogia de projetos. Assim, o momento da escolha do livro faz parte do início, da inauguração de um projeto de ensino de mais longa duração, no qual vários professores interferirão, e deve, portanto, ser vivido pelo diálogo coletivo dos professores interessados. O momento da escolha do livro faz parte da composição de um cenário, de uma arrumação da sala de aula e da escola para receber seus protagonistas mais importantes: seus alunos (ROJO, 2006, p. 51).

No entanto, conclui-se que os professores ainda não têm muito claras as concepções pelas quais optam por este ou aquele livro, já que as respostas incorporam um enunciado proveniente da formação profissional do professor e das diretrizes governamentais. Porém, numa situação de questionamento, não conseguem defini-lo, pois atribuem sentido à metodologia como similar a conteúdo: no caso específico, a preocupação é que o texto literário não seja utilizado como pretexto para estudar conteúdos gramaticais.

É adequado esclarecer que, em alguns casos, houve algumas respostas exatamente iguais, devido ao fato de alguns de os docentes terem se reunido para responder ao questionário, contudo a maior parte das respostas são diferentes no que concerne ao léxico.

Tabela 15 – Acha importante participar do processo de escolha dos LD's? Por quê?

Respostas dos entrevistados	Número de vezes que se obteve a resposta
“Sim, ao passo que é a oportunidade de escolher aqueles que tenham os melhores textos e se relacionem com a realidade dos alunos da instituição na qual leciono.” (E1; E4; E5; E6; E10)	5
“Sim, pois é uma oportunidade de antecipar seus objetivos, caracterizando também numa melhor interação de suas aulas. Se há confiabilidade no material, a qualidade do trabalho será bem mais satisfatória.” (E3)	1
Sim, pois é a oportunidade de escolher um material que contemple e atenda às necessidades primordiais no que tange à aquisição da linguagem. (E8)	1
Sim, pois é a partir da escolha que se inicia o processo de planejamento. E, levando-se em consideração que os professores são os que mais conhecem as dificuldades e necessidades dos alunos, seria incoerente não participar de tal escolha. (E7)	1
Sim, porque é o momento de decidir nosso parceiro mais presente no ensino. Um livro didático de qualidade pode trazer nova percepção da matéria. (E2)	1
Sim, pois somente assim poderei escolher o livro que está mais adequado à proposta metodológica. (E9; E11; E12)	3

Todos afirmaram que consideram importante participar da escolha do livro didático, portanto convém ressaltar que analisar tal colocação auxilia no processo de constituição das identidades dos professores, tendo em vista que essas informações contribuem na compreensão

da prática docente, no sentido de que podem levantar questionamentos, como, por exemplo: será que realmente a “minha” escolha está interferindo neste complexo processo e se constitui como relevante? Até que ponto fui criterioso(a) em minha escolha? Houve tempo hábil e condições suficientes para que eu pudesse fazer a escolha de comum acordo com os colegas interessados e de maneira responsável?

Nesse sentido, destaca-se a importância de o professor sentir-se partícipe ativo do processo de escolha do livro didático. Esta é uma questão que pode demonstrar qual é a concepção de língua(gem) que norteia o trabalho do professor, pois a partir dos critérios que se julgam essenciais, é possível perceber o que o docente mais valoriza e até mesmo inferir acerca de sua concepção de mundo, de homem, de educação e de escola.

Ao escolher qual o material que será utilizado pelos alunos, o docente coloca-se como detentor de um saber que precisa ser valorizado tanto na avaliação dos livros didáticos existentes quanto na elaboração de futuros, pois ao escolher o material educativo, o professor representa em sua seleção os sentidos que ele atribui a sua prática profissional, à concepção de língua(gem) que permeia seu fazer educativo, à aprendizagem da literatura e aos seus alunos. Em suma, ao discutir-se quais sentidos o professor atribui ao livro didático, discute-se também quais imagens o professor tem de si mesmo; quais imagens ele tem do lugar social que ocupa; qual imagem de aluno ele detém (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Contudo, seria incoerente não se reportar aqui a uma situação paradoxal: o caráter das políticas governamentais no campo da educação que são impostas verticalmente aos professores que participam apenas de maneira periférica dos momentos de decisão e elaboração das diretrizes governamentais.

As respostas à próxima questão foram diversificadas, embora o critério mais enfatizado tenha sido a seleção de textos, conforme a tabela 16.

Tabela 16 – Escreva três critérios que considera essenciais na escolha do LD:

	Respostas dos entrevistados	Número de vezes que se obteve a resposta
1.	“Bons textos.” (E1; E2; E7)	3
2.	“Textos atuais.” (E1; E4; E9; E11)	4
3.	“Exercícios que exijam reflexão para serem resolvidos.” (E1; E7)	2
4.	“Objetividade e clareza na apresentação dos conteúdos. (E2; E10)”	2
5.	“Ordem de apresentação dos conteúdos.” (E2)	1
6.	“O currículo da equipe que elaborou o material.” (E3)	1
7.	“Linguagem coerente ao nível que se deseja aplicar.” (E3; E12; E11)	3

8.	“Aplicabilidade do material condizente com a realidade dos alunos.” (E3; E10; E12)	3
9.	“O trabalho com os gêneros textuais.” (E4; E5)	2
10.	“O trabalho interdisciplinar.” (E4)	1
11.	“Pautado em uma visão sociointeracionista da linguagem.” (E5; E6; E10; E11)	4
12.	“Considere a língua padrão, sem estigmatizar as demais variedades.” (E5)	1
13.	“Metodologia de ensino estimulante; exercícios propostos coerentes com a matéria; conceitos que se apresentam de forma correta.” (Esta docente escreveu após sua resposta, em anotação de pé de página: “Encaminhamentos teórico-metodológicos para leitura e resolução de problemas a partir do SAEP.” ⁵⁰ Por esta razão, as respostas dela estão reunidas); (1 vez cada critério, portanto 3 votos). (E6)	3
14.	“Observa se os alunos com os quais a docente trabalha (escola do Distrito de Alto Porã) estão contemplados nos textos e nas imagens.” (E7)	1
15.	“Observa se o conteúdo é cansativo.” (E7)	1
16.	“Observa se o viés metodológico é emancipatório e progressista.” (E7)	1
17.	“Adequação aos documentos norteadores DCN’s e PCN’s.” (E6; E9; E11)	3

Como toda e qualquer pergunta deve ser acompanhada por um grau menos ou mais elevado de reflexão, essa é uma pergunta complexa de ser respondida caso se leve em consideração todos os aspectos que envolvem a escolha do livro didático, pois a avaliação do grau de qualidade da abordagem dos conteúdos de ensino e do enfoque teórico-metodológico é elaborada.

Contudo, na maioria das vezes, a decisão deve ser tomada em um espaço de tempo curto, no qual não há possibilidade de reunir todos os profissionais da mesma área, obrigando o professor a recorrer a resenhas para ter uma ideia de cada obra, já que poucas coleções chegam à escola. Também deve-se levar em conta o fato de o professor não ter embasamento teórico-prático suficiente para escolher aquela que deveria ser a melhor opção, mesmo porque nunca haveria uma opção que contemplasse todos os aspectos, isto é, perfeita e sim aquela que melhor se apresenta naquele momento decisório.

O Guia de livros didáticos PNLD 2007 elaborou uma série de questões para auxiliar o docente a priorizar critérios para efetivar sua escolha:

⁵⁰ Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná.

Por que escolher um livro? O que pretendemos de um LD? Por que o livro X? Para quê? Para quem? Com que consequências práticas possíveis? Uma estratégia interessante para chegar-se a perguntas pertinentes é a de avaliar o livro atualmente em uso, verificando em que e por que vocês estão - ou não - satisfeitos com ele: A seleção de conteúdos é adequada? A sequência com que são apresentados obedece à progressão da aprendizagem planejada por sua escola? O conjunto dos conteúdos, assim como o tratamento didático dado a eles, é adequado para o seu aluno e está de acordo com o currículo? A linguagem é clara e precisa? O texto das explicações é acessível para os alunos? As atividades se preocupam em ajudar o aluno a entender o texto das lições? O livro do professor contribuiu o suficiente para o melhor uso do material? (BRASIL, 2007, p. 15-16).

Convém, após os questionamentos que se apresentam no Guia, que sejam relatadas, do ponto de vista do professor, quais funções⁵¹ o Guia considera que um bom livro didático deva desempenhar:

[...] **informação científica e geral** – Como não se pode conhecer tudo nem estar atualizado em tudo, uma função importante do LD está na qualidade, na correção e na atualização das informações científicas e gerais que apresenta.[...]; **formação pedagógica diretamente relacionada à disciplina em questão** – Transformações e conquistas ocorridas numa área do saber implicam, também, mudanças em relação ao que e a como ensinar [...]; **ajuda no desenvolvimento das aulas** – Ser o roteiro ou o plano detalhado para aulas e cursos é uma das funções mais conhecidas do LD, no Brasil.[...]; **ajuda na avaliação dos conhecimentos práticos e teóricos adquiridos** – [...]sem querer substituir o professor, o LD deve contribuir para a avaliação da aprendizagem que propõe, uma vez que toda situação de ensino e de aprendizagem busca validar e mesmo legitimar, do ponto de vista do reconhecimento social, as competências, as habilidades e os conteúdos desenvolvidos (BRASIL, 2007, p. 18-19, grifo nosso).

O propósito de transcrever, mesmo que de forma sintetizada, os critérios que deveriam ser utilizados pelos docentes no que consideram essencial na escolha do livro didático, mostra que, embora algumas vezes, ainda de forma insipiente, as trinta e seis respostas dos entrevistados dão conta desses critérios expostos em um material institucionalizado.

Constatou-se que no momento de referir-se às dificuldades encontradas no trabalho com o livro didático, os entrevistados escreveram mais do que em qualquer outra resposta, contudo não é um fato surpreendente, tendo em vista que a carreira docente apresenta muitos obstáculos a serem transpostos.

⁵¹ A palavra função utilizada pelo Guia reporta a Alain Choppin, pesquisador francês que fez uma profunda análise sobre as funções do livro didático, já abordadas no primeiro capítulo deste trabalho.

Tabela 17 – Mencione as eventuais dificuldades que tenha encontrado ao trabalhar com o LD adotado:

Respostas dos entrevistados	Número de vezes que se obteve a resposta
“Trabalhar com conteúdos que não fazem sentido para o mundo dos alunos, ou seja, os que não despertam seu interesse.” (E1)	1
“Uma das maiores dificuldades se dá pela falta de comprometimento dos alunos que não têm zelo com o material e, em inúmeras vezes, não os conservam e chegam a uma época do ano em que não os possuem mais. Alguns materiais apresentam falhas ao dar ênfase a conteúdos irrelevantes e desprezar alguns que, a meu ver, são essenciais.” (E2)	1
“Poucas coleções vêm acompanhadas de materiais de apoio, com exercícios complementares e mídias de auxílio à ilustração das matérias trabalhadas.” (E3)	1
Atividades extensas, mas principalmente a defasagem de aprendizagem dos nossos alunos, que não conseguem acompanhar o ritmo proposto pelo material.” (E5; E10)	2
“Uma dificuldade encontrada é quantidade de livros recebidos por sala, pois esta demanda é feita de acordo com o censo escolar do ano anterior. Quase sempre há falta de unidades por turma.” (E4)	1
“As dificuldades decorrem da incompatibilidade do nível de aprendizagem com que nossos alunos chegam nos anos escolares. Em cada turma são poucos os alunos que conseguem acompanhar as atividades propostas.” (E12)	1
“O tempo para escolha do livro didático nem sempre é o ideal, assim, quando vamos para a sala de aula, encontramos uma realidade que não condiz com o material escolhido. Às vezes, percebemos que o livro apresenta propostas de exercícios que pedem respostas padronizadas, conceitos como verdades indiscutíveis e não nos permite um debate crítico e criativo que, na verdade, é uma das finalidades do processo educacional. Além disso, ainda é comum encontrarmos alunos que não possuem o livro didático pelas mais variadas razões: mudança de endereço, a não devolução do material exigida pela escola no final do ano letivo, esquecimentos, etc.” (E6)	1
“No meu caso, a Educação do Campo, ou seja, os livros didáticos não contemplam as especificidades dos sujeitos do campo.” (E8)	1
“O fato do livro não ser propriedade do aluno, visto que é utilizado por turmas diferentes em anos seguintes, o que os impede de responder às questões no próprio livro; a incoerência com relação a textos que não despertam a atenção dos alunos também é um problema.” (E9)	1
“Os pais acreditarem que o livro deva ser seguido na sua totalidade, sendo esgotado e preenchido totalmente até o final do ano. Considero o livro um apoio e o professor deve ter autonomia para compor suas próprias aulas, isso também significa conhecimento de boa qualidade se tiver objetivos e metodologia claros.” (E7)	1

São 11 respostas as quais pretendem demonstrar que os entrevistados empenharam-se em responder aos aspectos negativos, com exceção de uma: “O fato do livro não ser propriedade do aluno, visto que é utilizado por turmas diferentes em anos seguintes, o que os impede de responder às questões no próprio livro”, que conduz a deduzir que o professor não procedeu a uma reflexão consciente em relação ao fato de que em um país historicamente deficiente em

seu sistema educacional, os livros descartáveis contribuiriam para agravar ainda mais o atual quadro de indisponibilidade de livros e materiais didáticos a alunos da rede pública.

A verdade é que diante da diversidade de saberes, avanço científico e tecnológico, da velocidade das mudanças no conhecimento, o início das reflexões para o enfrentamento da realidade que se apresenta contraditória começa na escola e constitui-se um desafio para os professores. Contradições que exigem subsídios para refletir acerca da concepção pedagógica centrada nos moldes comenianos e estes subsídios consistem, fundamentalmente, em estudos e aprofundamento, já que repensar a escola exige, no mínimo, que se tenha conhecimento, a fim de analisar o contexto das relações existentes.

Nesse sentido, cumpre ao professor a ampliação de sua visão acerca do conhecimento, dos saberes pedagógicos necessários ao desenvolvimento de sua atribuição e das possibilidades de sua própria formação profissional inicial e continuada.

Diante desses desafios, como os próprios PCN's ressaltam, torna-se necessário desconstruir os modelos cristalizados de educação, dos quais os atuais professores são herdeiros, construindo novos. Os cursos de formação continuada seriam uma oportunidade para que houvesse a reflexão sobre a prática atual e possível reconstrução de outras mais condizentes com o modelo de sociedade do século XXI. Entretanto, no estado do Paraná, a formação continuada vem sendo realizada a distância desde o início de 2007, dando suporte às atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e às ações voltadas à gestão da implantação de educação a distância e da atualização permanente das tecnologias educacionais, de acordo com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação, prevalecendo um quadro de insatisfação junto aos professores que

[...] “clamam” por uma política de formação continuada que forme, informe e instrumentalize para responder às necessidades de mudança; há aqueles e aquelas que desejam uma política de formação continuada, que lhes dê a receita de como lidar com as mudanças; há aqueles outros e aquelas outras que acreditam em portarias, resoluções, decretos e regimentos escolares, como forma de solucionar os problemas; e há, ainda, aqueles e aquelas que acreditam que o melhor é deixar tudo como está (DAMASCENO, 2002, p. 121).

Na questão: **Pode citar um tópico ou conteúdo em que sentiu particular dificuldade de ensinar da forma como foi proposta no LD?**, ao invés de transcrever as respostas como vem sendo realizado, optou-se em parafraseá-las, tendo em vista que 3 (25%) respondentes deixaram a questão sem resposta e 9 (75%) responderam que, embora reconheçam que este não é um problema exclusivo do livro didático que está sendo analisado, a maior dificuldade está

no próprio conteúdo do 1º ano do Ensino Médio, cujos textos apresentam uma linguagem completamente desconhecida ao aluno, no que se refere ao léxico. Inclusive no livro em análise, conforme exposto no capítulo 4, há glossários para auxiliar o entendimento do aluno.

À guisa de exemplo para elucidar o que foi afirmado, reproduz-se um texto pertencente ao capítulo 7, conforme figura 10:

Figura 10 – O Classicismo e o glossário que o acompanha

TEXTO 1	
[...]	
Pera o céu cristalino alevantando, Com lágrimas, os olhos piedosos (Os olhos, porque as mãos lhe estava atando Um dos duros ministros rigorosos); E de[s]pois nos meninos atentando, Que tão queridos tinha e tão mimosos, Cuja orfandade como mãe temia, Pera o avó cruel assi[m] dizia: [...]	Queria perdoar-lhe o Rei benif[ç]no, Movido das palavras que o magoam; Mas o pertinaz povo e seu destino (Que desta sorte o quis) lhe não perdoam. Arrancam das espadas de aço fino Os que por bom tal feito ali apregoam. Contra ùa dama, ó peitos carniceiros, Feros vos amostrais e cavaleiros? [...]
Ó tu, que tens de humano o gesto e o peito (Se de humano é matar ùa donzela, Fraca e sem força, só por ter sujeito O coração a quem soube vencê-la), A estas criancinhas tem respeito, Pois o não tens à morte escura dela; Mova-te a piedade sua e minha, Pois te não move a culpa que não tinha. [...]	As filhas do Mondego a morte escura Longo tempo chorando memoraram, E, por memória eterna, em fonte pura As lágrimas choradas transformaram. O nome lhe puseram, que inda dura, Dos amores de Inês, que ali passaram. Vede que fresca fonte rega as flores, Que lágrimas são a água e o nome Amores. [...]
CAMÕES, Luís de. In: SALGADO JÚNIOR, Antônio (Org.). <i>Luís de Camões: obra completa</i> . Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 87-89. (Fragmento).	
Meninos: filhos. Orfandade: orfandade. Avó cruel: o rei é pai de D. Pedro; logo, avó dos filhos de Inês. Que tens de humano o gesto e o peito: que pareces humano pelo aspecto físico (gesto) e pelo coração (peito). Donzela: mulher de origem nobre, mas não princesa ou rainha. Só por ter sujeito o coração a quem soube vencê-la: só por ter dominado o coração de quem soube conquistá-la. Inês diz que vai ser morta apenas por ser amada por D. Pedro. Escura: triste.	Pois te não move a culpa que não tinha: já que o fato de ser inocente não basta para fazer o rei deixá-la viver, Inês pede que ele ao menos a salve por piedade. Movido: tocado, impressionado. Pertinaz: insistente, obstinado. Sorte: maneira. Os que por bom tal feito ali apregoam: os que dizem ser bom tal feito, isto é, o assassinato de Inês. Feros vos amostrais e cavaleiros: o poeta dirige-se diretamente aos nobres que mataram Inês, dizendo com ironia e indignação que é contra uma dama que
	esses homens se mostram valentes. Mondego: rio de Coimbra, cidade onde morava Inês de Castro. As filhas do Mondego seriam as ninfas que lá viviam. Em fonte pura as lágrimas choradas transformaram: isto é, para lembrar eternamente a morte de Inês, as ninfas transformaram as lágrimas choradas em fonte pura. O nome lhe puseram, que inda dura, dos amores de Inês: de fato, há uma fonte ali chamada Fonte dos Amores de Inês. Camões poeticamente atribui a origem dessa fonte às lágrimas choradas pela morte de Inês.

Alain Choppin, pesquisador francês, esclarece em sua pesquisa *História dos Livros e das Edições Didáticas: Sobre o Estado da Arte*, já abordada anteriormente, que os livros escolares exercem quatro funções essenciais, as quais podem variar segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização.

A quarta função é profícua no sentido de tentar explicar essa resposta dos entrevistados:

[...] 4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada [...] em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Ao trazer essa função para a discussão, esclarece-se, mais uma vez, que o termo *criança* não é apropriado ao encaminhamento deste trabalho, que se reporta ao aluno do Ensino Médio, entretanto reitera-se que o uso desse termo não é primordial no contexto, pois também significa o outro (no sentido que lhe dá Bakhtin), o interlocutor do professor.

Relevante é a afirmativa de Choppin, a qual enuncia que o aluno somente poderá aprender se tiver iniciativa pessoal e autonomia, fatores que requerem, conseqüentemente, um nível de formação elevado dos professores. Esta é a questão fundamental, isto é, o nível de formação dos professores é suficiente para trabalhar com esses conteúdos do primeiro ano que, a primeira vista, causam até mesmo repulsa nos alunos?

Neste contexto, Soares (2001) afirma que a finalidade do livro didático é instrumentalizar o professor para o ensino de língua, em especial, no caso da aula de Língua Portuguesa, para a formação do aluno-leitor. Segundo a autora:

[...] o modo como o livro didático faz essa instrumentalização evidencia a concepção que o autor tem do professor como leitor, pois a natureza e a quantidade de orientações para o desenvolvimento de habilidades de leitura que julga necessário apresentar em seu livro didático revelam suas suposições sobre as possibilidades que tem ou não o professor para formar alunos-leitores (SOARES, 2001, p. 32).

Na verdade, a concepção que norteia o trabalho dos autores de livros didáticos e das editoras é que o livro didático deve oferecer ao professor

[...] não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor talvez não considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas (SOARES, 2001, p. 73).

Dessa forma, não é intenção desqualificar o trabalho do professor, contudo, a situação comprova que, muitas vezes, o professor realmente parece não ter condições de extrair informações suficientes dos textos para interpretá-lo, para auxiliar o educando a desvelar os implícitos, os pressupostos, os não ditos, a intencionalidade do texto, além de outros aspectos relevantes.

Por isso, torna-se necessário observar qual imagem de professor é projetada pelo livro didático, ou seja, se o livro o coloca enquanto sujeito ou se o projeta como um repassador de informações. No primeiro caso, o educador é visto como dotado de capacidade e autonomia para trabalhar com o livro didático de modo produtivo e criativo; no segundo, o professor exerce papel secundário, sendo um mero transmissor dos conteúdos de um livro que, nesse caso, fornece ao professor o máximo de explicações possíveis, até mesmo descreditando o profissional.

Nesse sentido, a proposta que se pode sugerir é a formação de grupos de estudo durante o horário das horas atividades para que os professores leiam, discutam e se auxiliem mutuamente, na tentativa de ampliar seus estudos em formação, isto é, cabe ao próprio professor resolver os problemas decorrentes de sua formação inicial e/ ou continuada deficitária(s). O tema será retomado assim que a análise das respostas do questionário finalizarem.

Dez entrevistados deixaram a última questão - **Observações ou comentários que queira registrar** - em branco, portanto houve apenas duas respostas:

“Creio que o livro didático é um bom instrumento de trabalho, contudo o maior problema educacional atual relacionado à formação de leitores literários se encontra no fato de os próprios professores, em sua maioria, não serem leitores assíduos e, na rede pública, preterirem o ensino de literatura justamente por não saberem interpretar textos literários.” (E1)

“Gostaria de registrar que existem livros didáticos com referenciais teóricos muito bem elaborados.” (E3)

O fato de 10 entrevistados (83%) terem deixado a resposta em branco é indicativo de algumas suposições, entre elas, a mais eficaz pode ser o desânimo coletivo que tomou conta da maior parte dos professores. Assim, não há mais nada a dizer, tudo já foi dito nas respostas

anteriores, ou seja, o verbo da comanda é querer, portanto, não há necessidade de escrever mais, está bom desta forma. Essa falta de perspectiva é objetivada à luz da afirmativa de Batista:

Os professores parecem buscar nos livros uma síntese adequada do que devem transmitir aos alunos, assim como um conjunto de atividades que explorem, fixem e avaliem esses conteúdos transmitidos. Parecem buscar, portanto, um instrumento adequado a um esquema didático baseado na exposição dos conteúdos pelo livro, em sua explicação e comentário pelo docente, na realização subsequente de atividades e exercícios pelos alunos e em sua posterior correção pelo professor. Trata-se do esquema didático que se firmou de modo mais arraigado na tradição escolar – centrado no eixo da transmissão – e oposto aos esquemas didáticos centrados no eixo dos alunos, voltados para a indução à apreensão de regras e princípios, para a descoberta ou para a experimentação e que, historicamente, tendem a ser propostos por movimentos de experimentação pedagógica (BATISTA, 2002, p. 4).

Conforme Batista expõe, o ensino arraigado na tradição está centrado no eixo da transmissão, o que coíbe o processo educativo, no sentido em que a concepção da abordagem literária deveria ser oposta, isto é, centrar-se na leitura crítica, com aulas dinâmicas, inovadoras, tentando fazer com que o aluno pelo menos experimente a leitura.

Ao fim da análise, conclui-se que as respostas dos professores aos questionários e incluem a forma de expressarem-se, o cuidado (ou não) com a norma padrão, com a escolha do léxico, com a adequação às propostas sociointeracionistas em voga, enfim, todas as especificidades que compuseram as respostas de todos e de cada um mostra que a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão de ser professor, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das crenças e tradições. Mas também e fundamentalmente no ensino de literatura, a identidade se constrói a partir da reafirmação de práticas consagradas culturalmente ligadas a saberes históricos, as quais precisam ser repensadas.

5.3 Uma luz, talvez?

A fim de explicitar a necessidade e a importância da leitura crítica, afirma-se que a leitura é uma prática social e, por esta razão, “[...] condicionada historicamente pelos modos de organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas de circulação da cultura” (SILVA, 1998, p. 21). E o autor prossegue assegurando que

[...] a prática de seletividade na leitura, além de orientar e incrementar a leitura crítica, está intimamente relacionada ao desenvolvimento do gosto e, por extensão, à própria maturidade do leitor. O amálgama criticidade- gosto- maturidade significa, nada mais, nada menos, que uma postura do sujeito diante da diversidade e multiplicidade de textos que circulam nos diferentes canais do universo da escrita (SILVA, 1998, p. 25).

Quem é o mediador para que o aluno possa atingir um grau de leitura crítica e proficiente é o professor. Não há outra saída senão o professor para instrumentalizar os alunos, pois as competências da leitura crítica precisam ser ensinadas, elas não são automatizadas, e a literatura é a ferramenta que oportuniza desvelar a realidade, que incita a criticar, que faz o indivíduo hipotetizar. Recorre-se, mais uma vez a Ezequiel T. da Silva (1998, p. 30), que argumenta: “[...] caso o professor não construa em sala de aula uma atmosfera de confiança e abertura, que alimente a discussão e o debate”, dificilmente a leitura crítica será praticada pelos alunos.

Para atingir tais objetivos, propõe-se uma alternativa metodológica para o ensino da leitura da literatura nas escolas: que o professor aperfeiçoe sua ação didática por meio de um trabalho coletivo que assegure condições teóricas e práticas para a organização dos professores em busca de uma educação de qualidade, bem como uma solução para responder às necessidades de mudança.

Ao professor, são distribuídas 16 (dezesesseis) aulas, no máximo, por período. Essa deliberação fez-se necessária para que o docente cumprisse efetivamente sua hora-atividade no estabelecimento escolar. Resolveu-se, em comum acordo, que os diretores fizessem o horário das aulas, respeitando determinado dia de hora-atividade para cada disciplina do currículo. Desta forma, terça-feira é o dia da hora-atividade de Língua Portuguesa, portanto, nesse dia, os professores dedicariam-se ao estudo e à preparação de suas aulas.

A proposta parece óbvia, porém não é, tendo em vista que as horas - atividades não são sempre utilizadas para esse fim. Por variadas razões, como a falta de espaço físico, a falta de materiais multimídias, professores que não conseguem concentrar-se com conversas excessivas, as quais vão desde problemas domésticos à política nacional passando pelos assuntos corriqueiros da cidade, isto é, pela última novidade.

A maioria dos professores reconhece que a sua verdadeira formação acontece no momento em que começam a ter experiência direta, a lecionar, a observar, a comparar-se com outros. Sendo assim, a troca de experiência de estratégias, de saberes e materiais entre os professores, em situações formais, previamente programadas, ou em situações informais, como, por exemplo, na hora do intervalo, quando um professor ouve a ideia do outro, nas orientações, e nos conselhos relativos aos diversos aspectos do processo pedagógico escolar é de fundamental importância.

Entretanto, constata-se que, se nos livros de Didática e Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa (no caso), a troca de experiências entre professores é enfatizada como uma das estratégias mais utilizadas para a construção de saberes profissionais que permite a gestão dos desafios e dilemas da prática pedagógica cotidiana, este trabalho se encontra bastante inibido na escola. Recorre-se a Hargreaves que descreve o isolacionismo dos professores da seguinte forma:

[...] este mundo pós-moderno reestruturado pode criar um fortalecimento pessoal acrescido, mas a sua falta de permanência e de estabilidade também pode originar crises nas relações pessoais, pelo fato de estas não possuírem pontos de apoio fora de si próprias, ligadas à tradição ou à obrigação que garantam a segurança e continuidade (HARGREAVES, 1998, p. 10).

Hargreaves (1998, p. 209) define a troca de experiência como uma das formas de colaboração e colegialidade e defende sua prática como possibilidade de potencialização do desenvolvimento profissional dos professores uma vez que “[...] conduzem este desenvolvimento para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências”.

O mesmo autor argumenta que a colaboração e a colegialidade são estratégias que estimulam o desenvolvimento profissional dos professores, estabelecendo pontes importantíssimas entre o desenvolvimento docente e o das escolas. Defende também que a colaboração e colegialidade para a implementação de reformas curriculares de forma eficaz é fundamental, pois “[...] ambas se tornaram na chave da mudança educativa” (HARGREAVES, 1998, p. 211). O autor também cita outra forma de os professores trabalharem em conjunto, esta mais informal, são as conversas na sala dos professores ou fora da sala de aula.

Hargreaves (1998) constatou em sua pesquisa sobre o tempo de preparação do professor que a opção pelo planejamento das aulas de forma solitária é muito comum entre os professores, que preferem produzir sozinhos aquilo que constitui, nas culturas do ensino, a mais valorizada e significativa prática pedagógica - a aula. Ressalta que não se pode atribuir essa opção pela solidão ao individualismo ou egoísmo dos professores, mas sim que a solidão pode caracterizar a maturidade intelectual daqueles que conseguem dialogar com seu próprio trabalho e registrá-lo, e ainda observa que a solidão pode estimular a criatividade e a imaginação (DAMASCENO, 2002).

Embora este ponto seja visto como positivo, ainda é preferível o trabalho conjunto.

5.4 Sugestões de trabalho

Uma ideia que poderia ser colocada em prática nas conversações no momento da hora atividade seria partir das 8 propostas que serão expostas a seguir, concebidas pelo professor Luiz Antônio Marcuschi em 1996, contudo podem ser aqui sugeridas, já que continuam atuais.

Conforme já esclarecido na introdução, o quinto capítulo deste trabalho pretende atender à prerrogativa do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no que tange à formação de educadores, tendo em vista que seu principal objetivo é “[...] aprofundar estudos que busquem a melhoria da qualidade de ensino na educação básica, por meio da articulação dos conhecimentos, conteúdos e o fazer pedagógico” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Sendo assim, o trabalho tentou reverter-se em uma contribuição, no sentido de ampliar a visão dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio para a necessidade de mudanças na concepção pedagógica e, conseqüentemente, na postura do professor frente ao trabalho com a Literatura e o uso do livro didático. Portanto, na tentativa de efetivar essa ideia inicial, enfocou-se uma alternativa de trabalho possível com a leitura literária, a qual será transcrita, de forma sucinta, justamente por entendê-la como executável.⁵²

Após a leitura de um texto, o professor pode trabalhá-lo utilizando uma ou mesmo várias dessas propostas, haja vista que uma não exclui a outra. Também é importante destacar que o próprio Marcuschi afirma que não considera a técnica da pergunta-resposta inadequada, contudo não pode ser a única forma de se trabalhar a compreensão de um texto, sobretudo, se for reduzida a um “questionamento essencialista, objetivo e repetidor [...] com questões do tipo onde, quando, quem, o que e qual, se estas indagações só buscam identificar fatos e dados objetivos do texto” (MARCUSCHI, 2005, p.58).

- 1) **Identificação das proposições centrais do texto:** muitos aspectos podem não estar nas informações objetivas do texto.
- 2) **Perguntas e afirmações inferenciais:** montagem de “[...] um conjunto de perguntas que exigem a reunião de várias informações para serem respondidas, ou afirmações que, para serem justificadas, exigiriam vários passos. Não seriam perguntas objetivas, mas

⁵² Para maiores esclarecimentos, deve-se proceder à leitura do texto completo na obra *O Livro Didático de Português* (DIONÍSIO; BEZERRA, 2005).

inferenciais” (MARCUSCHI, 2005, p. 58). As inferências baseiam-se em informações textuais explícitas e implícitas, além de informações postas pelo leitor.

- 3) **Tratamento a partir do título:** “O título é sempre a primeira entrada cognitiva no texto. A partir dele fazemos uma série de suposições iniciais que depois podem ser modificadas. É uma maneira de avançarmos hipóteses de conteúdos com base em nossas expectativas.” (MARCUSCHI, 2005, p. 58-59). Dessa forma, trabalhar os títulos de textos é uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico antes de lê-los.
- 4) **Produção de resumos:** Uma das atividades mais praticadas no dia-a-dia é a produção do resumo, mesmo que isso não seja feito na forma de um resumo em todas as suas características. Para resumir um texto, é necessário que ocorra compreensão do texto, assim, trabalhar a compreensão pela técnica do resumo é uma forma muito produtiva de perceber o funcionamento global dos textos sob o ponto de vista tanto do conteúdo quanto das estruturas.
- 5) **Reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual:** A reprodução do conteúdo de um texto mudando da fala para a escrita ou da escrita para a fala ou mudando um gênero textual em outro dentro da mesma modalidade é uma técnica produtiva para tratar integradamente a produção e compreensão de texto, pois, quando intercambiados, eles acarretam consequências relativamente complexas.
- 6) **Reprodução do texto na forma de diagrama:** A transformação ou representação de um texto no formato de um diagrama não é simples, mas é importante treinar este tipo de visão do texto porque ela permite estabelecer raciocínios e relações esquemáticas e formais muito importantes. “Este tipo de trabalho pode ser feito com muito proveito utilizando-se textos de outras disciplinas, tais como matemática, geografia, história” (MARCUSCHI, 2005, p. 60).
- 7) **Reprodução do texto oralmente:** Trata-se de uma forma de retextualização que exige um conjunto de adaptações e transformações que pode ser treinado de maneira sistemática em sala de aula. O exercício de compreensão que vai por trás dessa atividade se dá na medida em que para dizer oralmente o que foi lido deve-se inicialmente compreender o texto escrito.
- 8) **Trabalhos de revisão da compreensão:** Esta é uma atividade raramente praticada com a compreensão textual, ou seja, as sucessivas correções (geralmente autocorreções). “A leitura de um texto com a correspondente compreensão registrada por escrito poderia ser objeto de revisão tempos depois, mediante uma nova leitura e verificação do que teria mudado na compreensão e por quê” (MARCUSCHI, 2005, p. 60). O autor chama a atenção para um fato que ocorre com muita frequência: numa segunda ou terceira leitura de um texto em tempos diversos tem-se outra visão e outra compreensão. Marcuschi (2005, p. 61) encerra

defendendo que “[...] parece razoável admitir que, se adotarmos uma estratégia adequada no tratamento da compreensão de texto, estaremos contribuindo para a formação de um cidadão mais crítico e capaz diante dos textos que ele recebe para seu uso na vida diária.” Finalmente, o linguista ressalta que o problema não está na ausência do trabalho de compreensão textual, mas sim a natureza do trabalho desenvolvido pelo professor, ou seja, sua forma de trabalhar.

Nesse sentido, reitera-se que a troca de experiências deveria fazer parte do cotidiano da escola, nas estratégias de formação continuada que objetivam orientar uma nova concepção de trabalho a qual busque estratégias coletivas de produzir conhecimento, de elaborar as aulas, de avaliar os alunos, se auto-avaliar, enfim, de auxiliar na construção de um processo de ensino cujos professores tivessem o mesmo objetivo: a construção de uma escola pública de qualidade voltada àqueles que mais precisam de uma escola séria, com profissionais competentes, que encarem o desafio de ser professor com responsabilidade e comprometimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] não existem verdades absolutas, apenas inúmeras interpretações, de que ninguém é detentor da verdade, mas sempre o porta-voz de uma interpretação possível.

Maria J. R. F. Coracini

A pesquisa aqui delineada partiu do pressuposto de que um dos maiores obstáculos da escola é fornecer subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, mais especificamente voltada ao ensino da Literatura. Parte-se da valorização do trabalho docente, no sentido da complexidade que permeia o ato educativo e, de forma mais contundente, o ensino da leitura da literatura. Portanto, trabalhos que se voltam para este enfoque podem traduzir-se em um apoio pedagógico ao professor. No caso específico do presente trabalho, se ele servir à reflexão do professor, já terá cumprido grande parte de seu papel.

Conforme enunciado no resumo, o estudo teve como objetivo geral compreender como o professor realiza, com os alunos do Ensino Médio, o trabalho de leitura de textos que refletem a diversidade de linguagens características das práticas de letramento literário, pertencentes às diferentes esferas de atividades sociais, contribuindo para os estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura da literatura. A pesquisa enfatiza a importância de o docente buscar um conhecimento mais especializado no âmbito da teoria literária, com o objetivo de saber qual é a concepção teórica que norteia suas aulas, a fim de ser um bom mediador da leitura, no caso específico, da leitura literária. No entanto, o leitor proficiente é um bom leitor de tudo o que lê.

O quadro instaurado atualmente é demonstrado por meio de várias fontes: pela pesquisa Retratos da leitura no Brasil, além de outras pesquisas que se refletem em livros, artigos, teses e dissertações de vários educadores que se dedicam a analisar o grau de leitura dos brasileiros, leitura esta que não seja caracterizada como um processo de decodificação dos signos linguísticos.

Além das pesquisas, há outros instrumentos avaliativos, como, por exemplo, as provas institucionalizadas; as atitudes dos educandos (crianças, adolescentes e adultos) frente à imposição (ou solicitação) do professor em ler um livro; os depoimentos dos professores que atestam que mesmo eles não leem e, fator crucial, a importância dada pelos governantes às

questões educacionais neste País mostram que a leitura não assume um lugar de destaque em nossa sociedade, principalmente a leitura literária, deixada, nos currículos escolares, para ser trabalhada quando os estudantes chegam ao Ensino Médio.

Na maioria das vezes, a literatura é trabalhada de forma superficial, estritamente para preenchimento do campo “Conteúdos” no Diário de Classe (livro registro) dos professores, ou seja, um trabalho pautado em uma linha cronológica que tem como objetivo ler o nome da escola literária, suas características, principais autores e principais obras, às vezes focando um pouco mais em algum autor, a exemplo de Machado de Assis na prosa, ou Carlos Drummond de Andrade na poesia, metodologia cristalizada pelos professores que, invariavelmente, optam pela tradição e não pela inovação.

Uma outra questão que ficou registrada é que cumprir todo o programa literário é um trabalho impossível de ser realizado diante das dificuldades de ordem logística: duas aulas semanais (2º ano) e três aulas (1º e 3º anos) conforme esclarecido no quarto capítulo. Também deve-se frisar que é comum na semana haver uma comemoração de algum dia diferenciado; uma fala do diretor após o recreio (intervalo) para esclarecimento de alguma novidade na escola ou até mesmo uma bronca coletiva nos alunos, pelo uso do celular durante as aulas, pelo não uso do uniforme escolar, por indisciplina, pelas faltas sem justificativa, entre outros assuntos.

No que se refere ao quadro docente, costumam ocorrer reuniões (de professores, de pais), intervalo estendido para transmissão de recados pela Equipe pedagógico - administrativa, ou paralisação dos professores, enfim, algo que comprometa a rotina de aulas, de conteúdos.

Além de tantos problemas que influenciam a qualidade das aulas ministradas nas escolas da rede pública, conclui-se que o fato de haver várias tendências pedagógicas orientando o desenvolvimento de programas curriculares e influenciando a prática de sala de aula, ainda existem focos de resistência a modelos conservadores de educação, os quais representam, de forma mais decisória, uma realidade nas escolas públicas. Para a concepção pedagógica tradicional, a questão central da educação é a veiculação de conteúdos considerados legítimos pela sociedade.

Em relação ao instrumento utilizado nesta dissertação para dar vez à voz dos professores, é imprescindível levar em conta que muitas das respostas ao questionário devem ser analisadas sob o seguinte foco: as imposições sociais forçam os sujeitos a darem as respostas esperadas em determinado contexto de comunicação.

Bakhtin já afirmava que “[...] são as pressões sociais mais substanciais e duráveis a que estão submetidos os sujeitos do discurso que irão condicionar o seu dizer/ser (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 2006, p. 113). Nesse sentido, o filósofo construiu uma perspectiva em que

o ser sujeito e o fato linguístico só podem ser compreendidos em sua existência de contexto de enunciações dialógicas e precisas.

Ao responder a uma entrevista, pretende exprimir-se de forma impessoal, como se o interlocutor fosse o mundo, isto é, está-se falando do prisma do meio social concreto que engloba a sociedade. Assim, segundo Bakhtin,

[...] na maior parte dos casos, é preciso supor, além disso, um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 2006, p. 107).

Com o objetivo de abalzar esta ideia, segue-se a citação fulcral de Bakhtin, indispensável em um estudo no qual se focaliza a linguagem literária:

Na realidade, 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 [VOLOSHINOV], 2006, p. 107).

Portanto, analisa-se a voz do professor como a voz do outro que se configura como portadora de intenções e se submete a avaliações amparadas pelo necessário distanciamento do autor- professor, o qual se apropria das palavras do outro (Documentos oficiais; Suplemento do Professor; Planos de Ensino, entre outros) com toda a entonação social e ideológica que ela possa deixar transparecer.

Registra-se que a palavra, não no sentido estrito do termo, mas em sentido mais amplo, é o elo entre locutor e interlocutor, em que os parceiros na interação verbal estariam cada um de um lado da ponte, esperando a sua vez para poder se dirigir ao outro, ratificando o que diz Bakhtin sobre a palavra comportar duas faces e ser o território comum entre os interlocutores.

Ainda, segundo Bakhtin (2003), todo enunciado, continuamente, nas mais diferentes circunstâncias, responde aos enunciados que o precederam. Sendo assim, “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Dessa forma, conclui-se que não há possibilidade de atestar-se que as respostas aos questionários foram fidedignas, fato que não se poderia atestar nem mesmo caso se assistisse às aulas do professor, já que, ao saber que estar-se-á sendo avaliado, o docente pode elaborar uma aula mais atrativa, dinâmica, interessante ou qualquer outro adjetivo positivo que se queira enquadrar nessa perspectiva.

No que se refere ao percurso enunciativo de construção e extração de sentido do texto literário apresentado pelo livro didático em análise, conclui-se que o enfoque dado às atividades de abordagem ao leitor literário, referentes às solicitações de leitura, está organizado em um foco de leitura delimitado em atividades de observação de estilos, sondagem estrutural, informativa e formas prontas que indicam os caminhos que cada leitor deve percorrer com o objetivo de responder às questões solicitadas, não sendo possível, desta forma, contribuir, para que haja uma prática de letramento literário.

Cosson dialoga com Bakhtin no que concerne à visão sobre o letramento literário:

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. [...] sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. [...] E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores (COSSON, 2006, p. 28).

Considerar a literatura, nesse viés, traz a possibilidade de ser ela vista como é, ou seja, arte literária. Arte como uma relação dialógica entre aquele que cria e o leitor da obra lida, tendo em vista a sua inserção no meio social. E “[...] pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55).

É imprescindível reiterar que todo o trabalho realizado com a literatura na escola deveria ser dialógico, assim como a relação entre professores e alunos é dialógica, tendo em vista que a palavra (o discurso) permeia todo o processo educacional.

O mesmo documento referenciado acima - Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - traz o embasamento necessário para essa conclusão:

Contrariamente ao que ocorreu com a alfabetização, que vem se ampliando cada vez mais, a leitura da literatura tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, [...] seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc. Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária (BRASIL, 2006, p. 55).

O letramento literário é definido por Paulino e Cosson (2009, p. 67) como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário.

A seguinte citação de Renata Junqueira de Souza e Cosson (2006, p. 102) é perfeita para argumentar o porquê de entender que a prática do letramento literária é uma das possibilidades de tentar reverter o fracasso da leitura literária:

Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar (SOUZA, R. J.; COSSON, 2006, p. 102).

No entanto, após o encerramento deste trabalho, chegou-se à conclusão de que não é este o trabalho que vem sendo realizado nas escolas cujos professores responderam à pesquisa.

A discussão passa a enfocar o uso do livro didático, ressaltando que a posição assumida nesta dissertação não é contrária ao uso do livro didático, mas sim à forma como ele é utilizado pelos professores, forma esta que acaba por excluir o fazer científico especialmente no ensino da Literatura, pois exclui a leitura dos clássicos e também da literatura contemporânea, oferecendo aos alunos apenas fragmentos, subtraindo - lhes bens culturais. Deve-se esclarecer que é o aluno da escola pública aquele que deveria ser melhor beneficiado com uma educação de qualidade, haja vista que, na grande maioria das vezes, esse aluno terá como herança uma educação de qualidade para tentar ser um cidadão com melhores condições de vida.

A título de sugestão, recorre-se novamente a Rojo que aponta três modos de usar o livro em sala de aula: como arquivo de textos (ou exercícios) que o professor seleciona para compor sua aula ou como um projeto de ensino do(s) autor(es) que pode ou substituir o projeto de ensino docente – caso em que o professor perde autonomia e consome o livro “de fio a pavio”(ROJO, 2006, p. 50) – ou pode apoiá-lo em seu projeto de ensino, caso em que o professor o utiliza de maneira flexível e subordinada a seu próprio projeto, mas não de maneira aleatória.

O terceiro modo de usar sugerido pela autora advoga a ideia que o livro didático deve ser visto como um instrumento no qual há um conjunto de textos e atividades que ajudarão o professor a lecionar, sem perder tempo com ditados e cópias do quadro.

Teixeira e Souza ampliam o debate ao afirmar que a leitura da literatura exposta no livro didático é vista como

[...] uma voz que fala o que deve ser feito e outra que silencia, seguindo as determinações através das questões diretivas e manipuladoras. O letramento literário é contestado. Não há presença da autonomia do leitor. O ensinar literatura recai em saber sobre conhecimentos históricos, determinação de datas e obras canônicas consagradas. E muitos professores se curvam a essas determinações, sem oportunizar o prazer da leitura e a troca de diálogos com alunos e colegas. A busca de comunidade de leitores, o expandir desses leitores a conquistar outros leitores não são visíveis nos manuais didáticos escolares. Eles, com este epíteto, apenas orientam, contêm noções ou diretrizes relativas a uma disciplina, no caso específico, prescrições de uso da língua, que não promovem a leitura (TEIXEIRA; SOUZA, 2012, p. 255).

Fregonesi (1997, p. 134) contribui com a discussão ao afirmar que “[...] o uso de livros didáticos nas escolas facilita a vida do professor, servindo de "tábua de salvação" para professores despreparados e/ou com sobrecarga de trabalho e assumindo o papel de sujeito no processo de ensino-aprendizagem”. No entanto, o próprio Guia do Livro Didático apregoa que o trabalho com o material “[...] não pode prescindir do professor”, que deve "pensar nos usos diferenciados que um LD pode permitir, como alterações de sequências, atividades complementares, aspectos diversos da realidade local etc." (BRASIL, 2007, p. 19).

Caso o professor não tenha condições de assumir uma prática pedagógica na qual se coloque como explicitado acima, aquele que é detentor do saber e faça uso do livro didático sem critérios de seleção e análise, correr-se-á o risco de apropriar-se de uma prática escolar que forma um leitor que não constrói os sentidos do texto, e sim reproduz o sentido que se deu a ele pelo(s) autor(es) do livro didático, isto é, um leitor que não tem autonomia para interpretar o que lê.

Conclui-se que a escola, na condição de sede do discurso pedagógico, é a instituição que garante a transmissão de conhecimentos em um saber historicamente construído e atribui a posse desse saber ao professor, autorizando-o a transmitir esse saber aos alunos ancorado no livro didático, ferramenta utilizada para conduzir o processo de aprendizagem, formando o conhecimento do professor e do aluno.

Os indicativos expostos corroboram, portanto, a necessidade do ensino da Literatura passar por alterações, as quais incluem uma relativização do próprio conceito de literatura, pois

as concepções são demasiado rígidas. Outra questão levantada nas pesquisas é que o professor considere e avalie a história de vida do educando, valorizando-o.

Para que as ideias se efetivem, as propostas de formação dos professores deveriam ter clareza da premência em formar um educador que fosse um indivíduo que tivesse compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais se desenvolvem sua prática cotidiana, podendo confrontá-la com a teoria produzida e, assim, rever suas práticas e tomar decisões, em um movimento dialético.

Desta forma, procura-se defender uma proposta de trabalho em que o professor, como mediador do processo de desenvolvimento da leitura do aluno, tenha conhecimento das estratégias de mediação que ampliam a compreensão leitora, com o objetivo de desvelar posicionamentos ideológicos que se fazem presentes no meio sociocultural que cerca os alunos.

Finalmente, deve-se deixar claro que esta investigação pretende apontar para um caminho que não tem fim e que pretende ser percorrido junto com os professores ao tentar contribuir com a difícil tarefa de ser educador na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA EDUCA BRASIL. **Dicionário interativo da educação brasileira**. 2007. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>>. Acesso em: 17 set. 2014.
- ALVES, Gilberto L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- _____. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, Silvia H. A. de *et al.* (Orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2010. p. 41-59.
- A MISSÃO de despertar o interesse pela leitura. **Revista Pátio**, São Paulo, ano IV, n. 15, dez. 2012. Entrevista com José Morais.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Tradução Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- AQUINO, Orlando F. Dossiê ensino médio. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 11-15, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14897/8397>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio De França**. Pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BATISTA, Antônio A. G. **A escolha de livros didáticos de 1ª a 4ª séries: padrões e condições, exposição de pesquisa**. Brasília: SEF/MEC. 2002.
- _____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 25-68.

_____. ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA, Maria G. da; MARCUSCHI, BethVal (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 13-45.

BENDER, Eliane A. **O livro didático de literatura para o ensino médio**. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4212>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

BITTENCOURT, Circe M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-90.

BOSI, Alfredo. Por um historicismo renovado. In: _____. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 7-53.

BRAIT, Bety. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, Helena. H. N. O leitor: co-enunciador do texto. **Polifonia**, Cuiabá, v. 1, n 1, p. 85-90. 1994.

BRASIL. Decreto Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Ministério da Educação**. 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____. Congresso. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Planalto**. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. 4v.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**: apresentação. (Anos Finais do Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 2007.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=5511:pnld-2012-lingua-portuguesa>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa nacional biblioteca da escola**. 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

_____. PCN+ ensino médio. Orientações complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2013. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2014.

BUNZEN, Clécio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos XXXIV**, Campinas, p. 557-562, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/construcao-de-um-objeto-1329.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

_____. **Um estudo sobre a recepção do gênero livro didático de língua portuguesa**: implicações para a formação do professor. 2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/pesquisas/pesquisa_iel/livro_didatico_clecio_bunzen.html>. Acesso em 20 mar 2014.

_____. MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CALVINO, Italo. **Porque ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. 7. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CEREJA, William R. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual Editora, 2005.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COMENIUS, João A. **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

CORACINI, Maria J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: _____ (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.

_____. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: CARVALHO, Regina C. C. L. de (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifoeb, 2005. p. 15-44.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria A. Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação. **Eutomia Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 11, n. 1, p. 386-406, jan./jun. 2013. Disponível em:
<<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/233/223>>.
Acesso em: 20 mar. 2014.

DAMASCENO, Áurea R. **Da formação no corredor ao corredor de formação: a troca de experiências como alternativa para a gestão dos dilemas e desafios da prática pedagógica**. 2002. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2002.

DELEGÁ, Etson. O papel da imagem no livro didático. **Jornal da Educação**. 4 jun. 2012. Disponível em:<[http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1725#myGallery1-picture\(2\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1725#myGallery1-picture(2))>. Acesso em: 30 nov. 2014.

DIONÍSIO, Angela P.; BEZERRA, Maria A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EDITORA MODERNA. **Uma coleção com os melhores predicados da língua portuguesa**. 2010. Disponível em: <<http://www.modernadigital.com.br/pnld2012/conheca-as-obras.php?d=5&c=14>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

FAILLA, Zoara. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012. 344p. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

FARACO, Carlos A. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acacia (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-131.

_____. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 15, p. 179-194, 1999.

_____. TEZZA, Cristovão. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FARIA, Pablo P. F. de. **Os PCN e a aula de português**. 2006. Campinas. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00008.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

FEITOSA, Ceciliany A. **A literatura na escola**: o texto literário no livro didático. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FIDELIS, Ana C. S. **Cânone literário e livro didático**: mediações. Universidade Estadual de Campinas. 2005. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais15/Sem12/anafidelis.htm>. Acesso em: 26 dez. 2014.

_____. **Do cânone literário às provas de vestibular**: canonização e escolarização da literatura. 2008. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441598&fd=y>>. Acesso em: 29 out. 2013.

FIORIN, José L. Fruição artística e catarse. In: SEMANA DE LETRAS, 4., 2000, Jandaia do Sul, PR. **Anais...** Jandaia do Sul, PR: FAFIJAN, 2000. p. 11-38.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderly F. da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FREGONESI, Durval E. Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, Maria R. F. V. do; LEONEL, Maria C. M. (Orgs.). **O que quer e o que pode esta língua?**: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997. p. 127-145.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militâncias e divulgação. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1996.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GLOBO.COM. **Resumos de livros**. 2000-2014. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/literatura/assunto/resumos-de-livros.html>>. Acesso em: 18 out. 2014.

_____. **Brasil é o 9º maior mercado de livros graças à compra de material didático.** 22 abr. 2013. Disponível em:
<<http://redeglobo.globo.com/globocidadania/noticia/2013/04/brasil-e-o-9-maior-mercado-de-livros-gracas-compra-de-material-didatico.html>>. Acesso em: 23 out. 2014.

GODOY, Natalia. Enem terá provas nos dias 8 e 9 de novembro para 8,7 milhões de alunos. **G1**, Brasília, 16. Jun. 2014. Disponível em:
<<http://g1.globo.com/educacao/enem/2014/noticia/2014/06/enem-tera-recorde-de-87-milhoes-de-candidatos-aptos-fazer-provas.html>>. Acesso em: 14 set. 2014.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança.** Porto, Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HÖFLING, Eloisa M. de. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 159-170, abr. 2000. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100009>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Infográficos:** dados gerais do município. 2014. Disponível em:
<<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA APLICADA. **Ideb 2011:** Brasil continua a avançar. 16 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ibsa.org.br/noticias.php?noticia=486>>. Acesso em: 6 mar. 2014.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL **Perfil do Município de Ivaiporã.** 2011. Disponível em:
<http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=288&btOk=ok>. Acesso em: 10 dez. 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil.** 3. ed. Brasília: IPL. 2012 mar. 28. Disponível em:
<http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2013.

JACONI, Sônia M. R. **A apresentação da literatura nos livros didáticos do ensino médio.** 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.

JAUSS, Hans R. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Tradução Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na república velha**. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1982.

_____. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>>. Acesso em: 24 out. 2014.

LEITE, Lígia C. M. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LESSA, Vander L. S.; SILVA, Francis P. L. da. **Literatura no ensino médio: uma análise pedagógica**. 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2305.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus Editorial, 1976.

LOPES, Elisa C. **Por onde caminha a literatura no ensino médio**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela P.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, Renilson J. Leitura e construção de sentidos no livro didático. **Revista Pedagógica**, Chapecó, Ano 3, n. 7, p. 121-140, jul./dez. 2001.

_____. Perguntas de leitura. In: _____. **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.modernadigital.com.br/pnld2012/conheca-as-obras.php?d=5&c>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem? Professor X livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: Papilus, 1988.

NIVOLATO, Roberto. **A realidade da ficção: uma contribuição do jornalismo à literatura dos anos 70**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

NÚCLEO DE ESTUDOS HISTORIOGRÁFICOS DE MATO GROSSO DO SUL. **PIBID 2014**. 2014. Disponível em: <<http://www.uems.br/site/nehms/index.php?p=PIBID%202014>>. Acesso em 15 out. 2014.

PAIVA, Fabrícia. V. **A literatura infanto-juvenil na formação social do leitor**: a voz do especialista e a vez do professor nos discursos do PNBE 2005. Rio de Janeiro: UFRJ, FE, 2008.

PARANÁ. Secretário de Estado da Educação. **TV pendrive**. 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpndrive.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica. Língua portuguesa**. Curitiba, PR: Departamento de Educação Básica, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **PDE - Programa de desenvolvimento educacional**. 2010. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso: 15 dez. 2014.

_____. Secretaria da Educação. **Formação continuada - EAD – Apresentação**. 2011. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=73>>. Acesso: 15 dez. 2014.

_____. Governo do Paraná. **Transparência Estado do Paraná**. 2014a. Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

_____. Secretaria da Educação. **Gestão escolar. Sistema estadual de registro escolar. Gestão escolar**. 2014b. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

_____. Secretaria da Educação. **Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio no Paraná**. 2014c. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1285>>. Acesso: 15 dez. 2014.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

_____. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida *et. al.* (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 55-70.

_____. COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 65-82.

PELANDRÉ, Nilcéa L. *et al.* **Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 194 p. disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/fundamentos_e_metodologia_lingua_portuguesa_literatura/metodologia_do_ensino_da_lingua_portuguesa_e_literatura.pdf>. Acesso em: 25 out. 2014.

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

PINHEIRO, Marta. P. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”**. 2006. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

POLATO, Amanda. Zoara Failla: “Se o professor não é leitor, não consegue transmitir o prazer pela leitura” **Época**, 11 set. 2012. Entrevista com Zoara Failla. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/zoara-failla-se-o-professor-nao-e-leitor-nao-consegue-transmitir-o-prazer-pela-leitura.html>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

PROJETO MEC DAISY. **Nota técnica**. 2002. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/mecdaisy>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

RAMOS, Hélio C. B. O letramento literário no livro didático do ensino médio. **Revista ao pé da letra**, v. 11.1, p. 27-47. 2009. Disponível em: <http://www.revistaopedalettra.net/volumes/Volume%2011.1/vol11.1-Helio_Castelo_Branco_Ramos.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

ROCHA, Maurício C. **Literatura e ensino: o silenciamento de sentido no livro didático**. 2007. 135 f. Monografia (Pós-graduação em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RODRIGUES, Maria A. N. A leitura no livro didático do ensino médio: decodificação ou construção de sentido? **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VIII, n. XXIX, p. 46-58, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/download/519/512>>. Acesso em: 25 out. 2014.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, João L. *et al.* (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 9-26.

ROJO, Roxane. O livro didático de língua portuguesa. Modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007). In: PAVÃO, Antonio C. (Org.). **O livro didático em questão**. 2006. p. 49-62. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

SANCHES, Zuzanna. **Tocatas, fugas e as origens da Femininity** - Julia Kristeva e a sua filosofia. 2011. CES-Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/eventos/?id=4558&id_lingua=1>. Acesso em: 24 nov. 2014.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2002.

SARMENTO, Leila L.; TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. São Paulo: Moderna, 2010.

SHIROMA, Eneida O. **A outra face da inclusão**. 2000. Mimeografado.

SILVA, Ana P. P. **A literatura no livro didático do 1º ano do ensino médio: perspectivas da leitura literária**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MG, 2012.

SILVA, Daniele A. R.; FRITZEN, Celdon. Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 12, n. 3, p. 270-278, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2236/2377>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SILVA, Ezequiel T. da. **Criticidade e leitura. Ensaios**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Henrique C. da; SOUZA; Edson R. de. Lendo uma questão do ENEM dentro de seu contexto histórico-social. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 37, p. 11-12, fev. 2012.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 31-76.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Deusa M. de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999. p. 27-32.

SOUZA, Renata J. de; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. 2006. UNESP. p. 101-107. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

STOPA, Rafaela; BOBERG, Hiudéa T. R. Análise de propostas metodológicas para o ensino de literatura. 2007. In COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2007. p. 832-839.

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude ; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre: Teoria & Educação, 1991. v. 4.

TEIXEIRA, Aparecida F. B. de; SOUZA, Ester M. F. de. O livro didático como gênero discursivo: um “intervalo” para análise do projeto literário. **fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 1, p. 251-268, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/download/1333/1439>>. Acesso: 28 dez. 2014.

TINOCO, Robson C.; DINIZ, Lígia G. Entre o obrigatório e o proibido: a literatura e o leitor em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio. **Linguística y Literatura**, Medellín, Colombia, v. 34, n. 63, p. 129-147, Ene./Jun. 2013.

TOKARNIA, Mariana. Matrículas no ensino médio caem em 2013. **Agência Brasil**. 25 fev. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-02/ensino-medio-tem-queda-de-matriculas>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

TOMMASI, Lilian de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HAADAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Apresentação**. Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação. 2014. Disponível em: <<http://www.uems.br/profeduc/>>. Acesso em: 7 jun. 2014.

VERÍSSIMO, Aldora M. **O processo de formação do leitor de literatura no ensino médio: uma análise documental do tratamento metodológico dado aos textos literários, no livro didático**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Assis, SP, 2003.

VERÍSSIMO, Érico. **Solo de clarineta**. Porto Alegre: Globo, 1978.

VOLMER, Lovani; RAMOS, Flávia B. O livro didático de português (LDP): a variação de gêneros textuais e a formação do leitor. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009. Caxias do Sul, RS. **Anais....** Caxias do Sul, RS: UCS, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. 3. ed. Portugal: Porto Editora. 1994.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Ed. Contexto, 1988.

APÊNDICE A – Questionário

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ATUAÇÃO

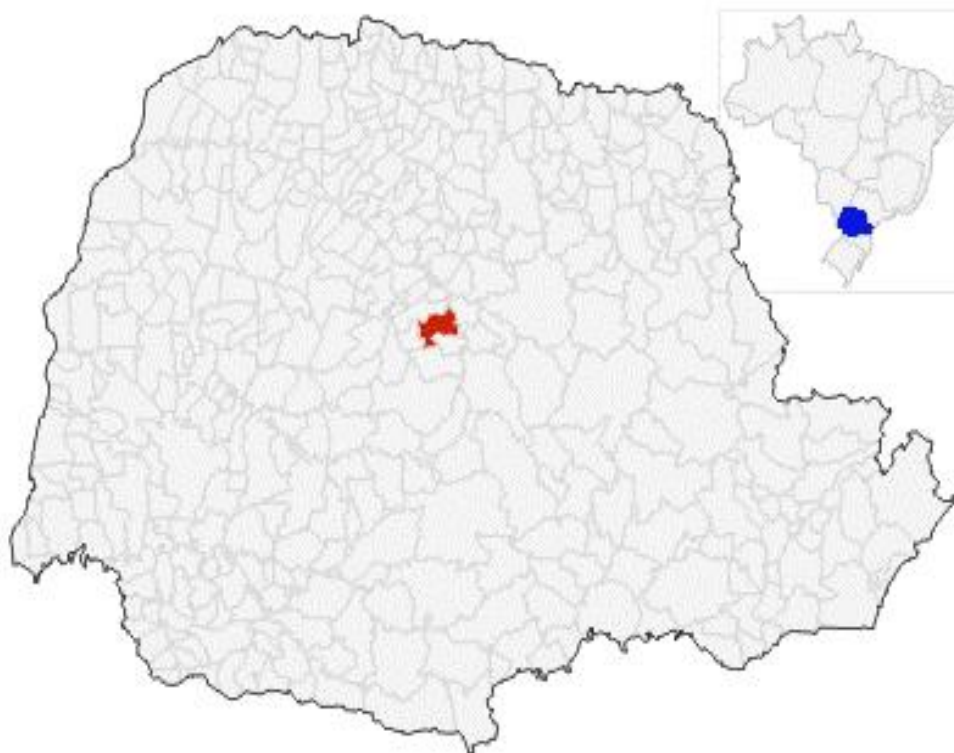
1. Nome completo:
2. Escola onde leciona:
3. Formação (curso, instituição de ensino e ano de conclusão):
4. Tempo de atuação no magistério:
5. Tempo nessa escola:
6. Turmas para as quais leciona:
7. Atua também na Rede particular de ensino? Há quanto tempo?
8. Nos últimos anos participou de cursos e ou ações de aperfeiçoamento profissional que abordasse(m) ou focalizasse(m) especificamente o ensino de Língua e Literatura?

Questionário

1. Para você, o que é literatura?
2. Como seleciona as leituras literárias para suas turmas?
3. Qual o seu texto literário preferido em Língua Portuguesa?
4. Utiliza livro didático em sala de aula? () Sim () Não () Às vezes
Cite o título e autor, caso utilize: _____
5. Utiliza outras fontes na elaboração da aula? () Sim () Não
Caso utilize, exemplifique citando o tipo de material ou título e autor: _____
6. O livro é o principal instrumento do trabalho pedagógico? () Sim () Não
7. Caso trabalhe com o livro didático, utiliza apenas o livro selecionado para o ano ou consulta outros livros didáticos? () Apenas um () Vários
Caso utilize outros livros didáticos, qual o número aproximado de livros didáticos que consulta? _____
Por quê? _____
8. Considera os PCN's e as Diretrizes Curriculares na escolha dos livros didáticos? () Sim () Não () às vezes
9. Utiliza o Guia dos Livros Didáticos para a escolha dos livros escolares? () Sim () Não

10. Os livros selecionados pela escola nos programas anteriores foram os mesmos enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)? () Sim () Não () Não sei
11. Participa da definição dos critérios de seleção dos LD's? () Sim () Não
Caso a resposta tenha sido negativa, quem define? _____
Caso a resposta tenha sido positiva, com quem define? _____
12. O Guia de Livros Didáticos é utilizado como parâmetro de escolha? Por quê? _____
13. Considera eficiente a Política Pública do Livro Didático no Brasil? Justifique. _____
14. Qual a proposta metodológica adotada nos Livros didáticos de sua escolha? Justifique. ____
15. Acha importante participar do processo de escolha dos LD's? Por quê? _____
16. Escreva três critérios que considera essenciais na escolha do LD: _____
17. Mencione as eventuais dificuldades que tenha encontrado ao trabalhar com o LD adotado: _
18. Pode citar um tópico ou conteúdo em que sentiu particular dificuldade de ensinar da forma como foi proposta no LD? _____
19. Observações ou comentários que queira registrar: _____

ANEXO A – Localização do Município de Ivaiporã no mapa do Estado do Paraná. Em plano menor, o Paraná no mapa do Brasil



■ Município Ivaiporã - Área Territorial (km²) 434,662; Densidade Demográfica (hab/km²) 75,24.

■ Estado do Paraná - Área Territorial (km²) 199.880,200; Densidade Demográfica (hab/km²) 55,44 (Estado).

Fonte: IPARDES (2011, n.p.).