



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

SARA GABRIELA SILVA VIEIRA

**LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E A FORMAÇÃO DE LEITORES DE TEXTOS LITERÁRIOS**

Porto Nacional - TO

2023

SARA GABRIELA SILVA VIEIRA

**LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E A FORMAÇÃO DE LEITORES DE TEXTOS LITERÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Professora Dra. Rubra Pereira de Araujo.

Porto Nacional

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do
Tocantins**

- S243I Vieira, Sara Gabriela Silva.
Livro didático de língua portuguesa e a formação de leitores de textos literários. / Sara Gabriela Silva Vieira. – Porto Nacional, TO, 2023.
110 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Letras - Português, 2023.
Orientador: Rubra Pereira de araujo
1. Formação de Leitores. 2. Literatura. 3. Livro Didático. 4. Ensino Médio. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SARA GABRIELA SILVA VIEIRA

**LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E A FORMAÇÃO DE LEITORES DE TEXTOS LITERÁRIOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Porto Nacional, Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestra em Letras e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 14/04/2023

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rubra Pereira de Araujo – Orientadora e Presidente da banca, UFT - PPGL

Prof. Dr. Mario Ribeiro Morais – Examinador Interno, UFT - PPGL

Profa. Dra. Marina Rodrigues de Oliveira – Examinadora Externa – Instituto Federal do Tocantins - IFTO, *Câmpus* de Porto Nacional

*A todas as mulheres pretas, mães
e mães-solo, pois maternar e ter carreira
profissional e estudantil em chão brasileiro
é desumano e cruel. À minha mãe,
Seninha, símbolo de fortaleza; ao meu
irmão, Marcelo Ricardo (in memoriam),
ainda é por você e também pela sua
herança; À Anna Luísa e Gustavo vocês
me impulsionam a seguir e ao meu filhote,
o meu amor "gandão", porque, por você,
eu dançaria tango no teto, eu limparia os
trilhos do metrô, iria a pé do Rio a
Salvador.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, por sua magnífica bondade; ao universo, pelas boas energias emanadas.

À minha mãe, Seninha, que é minha fonte de inspiração, agradeço o empenho, o carinho, o amor inesgotável, os seus ouvidos, os ombros, o aconchego e as palavras de incentivo; ainda, por acreditar em minha capacidade, quando nem eu acreditava mais. Você foi e é importante nessa trajetória.

Ao meu irmão, Marcelo Ricardo (*in memoriam*), apesar de sua partida precoce, o seu legado me faz permanecer e resistir diante de tantas adversidades.

Ao meu filhote, Benjamin, agradeço por ser minha mola propulsora, por seu colo, por seus risos, por seus abraços, pela compreensão e pela oportunidade de viver a maternidade. Também, por me fazer descobrir o tamanho da força que jamais imaginei ter. Obrigada por ser sempre meu porto seguro, por ser o lugar de recarregar as baterias com a fonte mais renovável: o nosso amor.

À Anna Luísa e Gustavo, meus sobrinhos-filhos que são cordões do meu coração.

À professora Rubra Araujo, pelos ensinamentos, pela acolhida durante essa jornada, pela sabedoria. Sou muito grata ao universo por ter nossos caminhos cruzados, gratidão “uni” por conhecer tamanha força e resistência nesta vida.

Aos examinadores, professores Mário e Marina pelas importantes contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

À Universidade Federal do Tocantins, *Câmpus* de Porto Nacional, e aos Professores do PPGL.

Aos amigos, pelas escutas, pelo acolhimento e pela compreensão, nessas linhas, minha gratulação.

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a discorrer e analisar a formação de leitores de textos literários do Ensino Médio a partir do livro didático de Língua Portuguesa. Com base qualitativa, a pesquisa bibliográfica e documental, partindo da suposta premissa de senso coletivo de que grande parte dos alunos têm desinteresse em relação à leitura, reflete-se acerca das atividades de formação de leitores de textos literários que compõem o livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, adotado para as turmas da terceira série do Ensino Médio de uma escola da rede estadual, da zona rural do município de São Miguel do Tocantins - TO, para o triênio de 2018 a 2020, no entanto foi estendido até o ano de 2021, devido a pandemia da Covid-19. Por certo, atesta-se a relevância do livro didático, visto que se trata de uma ferramenta indispensável ao ensino das escolas públicas brasileiras em todas as áreas do conhecimento. Observa-se que o estudante de terceiro ano do Ensino Médio, em muitos casos, ainda não é um leitor que leia por prazer, em razão de diversos fatores que podem não despertar o interesse pela leitura literária. A pesquisa aborda a literatura como uma ferramenta de transformação, capaz de sensibilizar e promover o desenvolvimento de novas percepções e contribuir com a formação de seres cômicos. Apesar do caráter altruísta, a literatura não é tratada nos documentos oficiais curriculares da educação brasileira com a devida consideração. Este trabalho aponta que as atividades do livro didático analisado ainda utilizam as práticas tradicionais e repetitivas, o culto às biografias de autores canônicos, o estudo de gramática descontextualizada, bem como comparativos de personagens. Assim, embora essencial no contexto de ensino, as aulas de literatura não podem estar centradas apenas nos manuais pedagógicos, pois restringir o ensino de literatura apenas ao livro didático acaba por perpetuar as desigualdades socioeconômicas, além de invalidar a formação de leitor fruidor no Ensino Médio.

Palavras-chave: Formação de Leitores. Literatura. Livro Didático. Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research that describes and analyzes the formation of readers of literary texts in secondary education based on Portuguese language textbooks. On a qualitative basis, the bibliographical and documentary research, based on the premise that most students are not interested in reading, reflects on the training activities for readers of literary texts that make up the Portuguese language textbook for high school, adopted for the third year high school classes at the Bela Vista State School, in the rural area of the municipality of São Miguel do Tocantins - TO, for the three-year period from 2018 to 2020, however it was extended until the year 2021, due to Covid-19 pandemic. We attest that the textbook is the driving force for teaching in Brazilian public schools, it has merit and is indispensable for being a necessary tool in classes in all areas of knowledge. We understand that the third-year high school student, in fact, is not a fruitful reader or even a reader, due to several factors that do not arouse interest in literary reading. The research addresses literature as a transformation tool, capable of seducing and promoting the development of new perceptions, as well as in the formation of conscious beings. Despite the magnanimity that literature presents, it is not treated in the official documents of Brazilian education as the due virtuoso. This research points out that the activities of the analyzed textbook still use traditional and repetitive practices, worship of canonical author biographies, grammar study, character comparisons. Thus, although essential in the context of teaching, literature classes cannot be centered only on the didactic object, as restricting the teaching of literature only to the textbook is to perpetuate socioeconomic inequalities, in addition to invalidating reader formation in high school.

Keywords: Formation of Readers. Literature. Textbook. High school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Página 76 do LDLP	80
Imagem 2 - Página 77 do LDLP	82
Imagem 3 - Página 78 do LDLP	84
Imagem 4 - Página 79 do LDLP	87
Imagem 5 - Página 80 do LDLP	91
Imagem 6 - Página 81 do LDLP	92
Imagem 7 - Página 82 do LDLP	93
Imagem 8 - Página 83 do LDLP	95
Imagem 9 - Página 84 do LDLP	96
Imagem 10 - Página 85 do LDLP	97
Imagem 11 - Página 86 do LDLP	99
Imagem 12 - Página 87 do LDLP	100
Imagem 13 - Página 88 do LDLP	102
Imagem 14 - Página 89 do LDLP	103
Imagem 15 – Atividades do LDLP sobre o texto 2 de Euclides da Cunha	114
Imagem 16 – Atividades do LDLP sobre os textos 1 e 2 de José de Alencar, Monteiro Lobato e Euclides da Cunha	115
Imagem 17 – Atividades do LDLP sobre os textos 1 e 2 de Lima Barreto	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CGI.br - Comitê Gestor da Internet no Brasil
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DREs - Diretorias Regionais de Ensino
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE - Fundo Nacional da Educação
INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL - Instituto Nacional do Livro
LD - Livro Didático
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDLP - Livro Didático de Língua Portuguesa
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PPP - Projeto Político-Pedagógico
PPP - Projeto Político-Pedagógico
PROLER - Política Nacional de Incentivo à Leitura
PUC SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SNBP - Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E SUBJETIVA	19
2.1 Leitura e leitor	21
2.2 O jovem leitor no Ensino Médio	26
2.3 Documentos Curriculares para Educação Literária no Ensino Médio	28
2.4 A escola como um dos <i>locus</i> privilegiados de formação leitora	40
3 PRÁTICAS DE LEITURA DO JOVEM NO ENSINO MÉDIO	45
3.1 Educação literária e letramento literário	46
4 FORMAÇÃO DE LEITORES E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	62
4.1 O livro didático e a formação do leitor – um manual ou um instrumento?	68
4.2 Análise de atividades de formação de leitores de textos literários no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP)	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	120

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por certo, na escola, a leitura literária é elementar para desenvolver o gosto e o fascínio pela leitura, já que potencializa mudanças na vida dos educandos. Para isso, é essencial que o texto literário esteja inserido nas práticas pedagógicas da sala de aula, porque, assim, propicia-se a invenção da linguagem, bem como a subjetividade e as sensações que o leitor pode sentir ao ter relação com este gênero. A literatura é a representação da realidade que transcende pelo plano imaginário por meio da linguagem verbal. Desse modo, quando trabalhada de maneira adequada, transformará os indivíduos, tornando-os leitores autônomos e críticos.

A literatura é uma ferramenta de transformação, assim, o envolvimento entre leitor e livro constrói uma estreita relação de conhecimento de mundo e do próprio ser, tornando-o crítico e perspicaz. Nesse viés, pode-se dizer, também, que a literatura é relevante na formação lúdica, crítica e histórico-cultural do leitor. Os textos literários são capazes de seduzir e promover o desenvolvimento de novas percepções, novos sabores, novas cores, bem como novos olhares para o mundo e modos de interpretá-lo.

Dessa forma, a literatura é imprescindível para possibilitar uma visão ampla, além de contribuir para o exercício cômico de cidadania e criticidade da realidade. Portanto, partindo desse pressuposto, o discente deve ter acesso ao discurso estético-literário por completo, sem equívocos e restrições.

A literatura constitui um dos eixos mais importantes para a formação do sujeito, visto que tem o poder de induzir o leitor à reflexão, a uma fonte de prazer, além de possibilitar uma nova ótica do mundo. Apesar dos vários tipos de leitura existentes, o texto literário torna-se fundamental por possuir uma linguagem plurissignificativa capaz de penetrar a realidade e abstraí-la em sua essência.

Sabe-se que, atualmente, fala-se muito de literatura e de sua relevância em sala de aula, sobretudo, do papel do professor nesse processo de mediação, pois a atuação docente torna-se essencial para apresentar, de forma prazerosa, o leitor à literatura garantindo-lhe uma relação consciente e significativa. Nessa esteira, a entrada do texto na sala de aula e, por conseguinte, a relação com o trecho deve ser

planejada e as ações realizadas a partir da leitura precisam ser interessantes para sensibilizar e conduzir o leitor a um contato contínuo com o discurso literário.

Cosson (2009, p.30) ressalta que:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas, sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

A leitura literária tem grande valia para o avanço social. No entanto, nota-se que a maioria dos alunos apresenta desinteresse em relação à leitura, como também na área de conhecimento denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Associa-se tal fato às leituras desgastantes, impessoais ou, ainda, repetitivas, correlacionadas à análise gramatical, como também à realização de registro sobre os dados da obra, do autor, do resumo do enredo e alguns trechos importantes. Assim, abnega-se o entressonho e mina a fonte inesgotável de prazer que a literatura proporciona.

Sabendo que a aprendizagem de qualidade é uma meta do país e que deve ser perseguida incansavelmente. Nesse viés, a sociedade, a família e a escola devem estar aliadas para o cumprimento da meta, bem como mostrar ao aprendiz a beleza, encantamento, prazer, satisfação que a leitura literária proporciona.

Nessa perspectiva, os PCNs, formados a partir da lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) asseveram:

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (BRASIL, 1997, p. 29).

Percebe-se, a partir disso, que a leitura literária na escola é fundamental para desenvolver o gosto e o fascínio pela leitura que potencializa mudanças na vida dos educandos. Assim, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018, p. 42), as experiências com a literatura “contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo”. Além disso, Candido (1972, p. 803) evidencia que a literatura tem função humanizadora, “capaz de confirmar a humanidade do homem”, pois pode influenciar a vida do indivíduo.

Para isso, é imprescindível que o texto literário esteja inserido nas práticas cotidianas da sala de aula, visto que possibilita a invenção da linguagem, a subjetividade e as sensações que o leitor pode sentir ao ter relação com o texto literário. Na concepção aristotélica, a literatura é mimese, ou imitação da realidade com o uso da palavra, ou a recriação artística de acontecimentos reais. Nesse viés, a literatura trabalhada de maneira adequada torna-se capaz de transformar a vida dos aprendizes, tornando-os leitores autônomos e críticos. Corrobora-se, nesse sentido, com a tese da professora Rubra Pereira de Araujo¹:

Literatura como representação e ato mimético, é válido ressaltar que esta representação não é neutra ou inocente. Ela vem sempre imbuída de valores idiossincráticos de autoria, em que questões identitárias de gênero, raça e classe, além de intenções com interesses pessoais e coletivos com respectivas visões de mundo, estão indissolivelmente imbricadas no processo. (ARAUJO, 2018, p. 55).

Candido (1989, p. 110) certifica que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. O crítico literário (1989, p. 110) evidencia que não se pode deixar de lado “a literatura sancionada quanto à literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes”.

O ensino de literatura envolve, de fato, na prática, além de leitor e professor, a escola, a família e a unidade escolar. A sala de aula é o lugar no qual os textos literários são trabalhados, mas o universo que cerca o estudante também pode influenciar sua formação do leitor. Destaca-se a atuação do professor nesse processo, pois ele é o orientador de gêneros textuais, bem como promotor dos textos literários.

Martins afirma:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta [...]. (MARTINS, 2005, p. 46).

¹ A tese em questão é denominada *Estranhando o Currículo: a temática homoafetiva no ensino de Literatura Infantil*, que foi defendida no ano de 2016, no PPGL/UFT, e publicada em formato de livro impresso pela Editora Metanoia/RJ, em 2018. À época, a autora (mulher transgênera que se autodeclara travesti) ainda utilizava seu prenome civil, porém, atualmente, ela retificou seu nome civil junto ao Cartório de Registro de Pessoas Naturais e Receita Federal.

O docente, de acordo com seu conhecimento, com sua carga de leituras e suas concepções bem definidas, medeia as leituras literárias em sala de aula. Ele ainda pode suscitar os discursos que passeiam pela sociedade. Cabe ao professor adotar estratégias nas aulas de Linguagens, códigos e suas tecnologias, pois, a partir de sua abordagem, o aprendiz pode ter atração ou repulsa pela literatura.

Nessa perspectiva, as práticas de leituras não devem ser superficiais, ou mesmo fragmentadas, espera-se que sejam textos completos, para assim agregar na formação do leitor. Barthes (2007, p.72) afirma que “a literatura, hoje, está reduzida a fazer perguntas ao mundo, enquanto o mundo, alienado, tem necessidade de respostas”. O universo necessita de decifrações, de soluções, de entendimentos, questões que podem ser encontrados a partir da literatura.

Ante o exposto, ainda, a fantasia faz-se necessária para a literatura por atizar a criação, assim, Candido (2000, p. 26) aponta que “não há literatura sem fuga ao real, e tentativas de transcendê-lo pela imaginação”, tendo em vista que a leitura literária parte de um plano imaginário de uma realidade existente. Nesse sentido, trabalhar com o ensino de literatura é romper com um ensino enfadonho e maçante existente na maioria das salas de aulas. Ainda, com isso, abre-se um divisor de águas na vida dos discentes, por possibilitar autonomia e liberdade. Desse modo, tem-se como resultado um ensino satisfatório e também catártico para o estudante. Para Araujo, a literatura possui a capacidade humanizadora e facilitadora:

[...] as relações interpessoais pacíficas, uma vez que o caráter dialógico da literatura pode contribuir para a efetivação de uma aproximação profícua entre as realidades de vida do leitor e personagens do enredo ou situação descrita esteticamente na obra literária. (ARAUJO, 2018, p. 60).

Sendo assim, parte-se do pressuposto de que a literatura é alargadora de conhecimento de mundo, além de ser, conforme Candido (2006, p. 21), “fenômeno de civilização”. Ainda, apresenta função fundamental na vida dos aprendizes por influir no ser social e crítico e, também, é “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”. (Candido, 1972, p. 804).

Vejamos Araujo:

Diante da necessidade premente de se formar cidadãos cômicos e atuantes na atual sociedade tecnologizada e, sobretudo, por intrínsecas relações inter-relacionais que exigem cada vez mais tomadas de decisão rápidas que influenciarão definitivamente as vidas individuais e coletivas é que emerge a demanda de repensar a função social da escola. (ARAUJO, 2018, p. 84).

A escola é o local em que os indivíduos se encontram para formação e aquisição de conhecimentos, além de ser um espaço de convivência, lazer e confraternização, que interfere significativamente na vida dos sujeitos. Na formação dos discentes, a escola assume seu papel, assim, para Ribeiro (1995, p. 45), a função da escola será no mínimo “dupla: propiciar ao indivíduo caminhos para que aprenda, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimento e, ao mesmo tempo, possibilitar que os indivíduos atuem criticamente em seu espaço social”.

Nessa seara, o professor e a escola não conseguem desempenhar suas funções de maneira individualizada, visto que há a necessidade da participação da sociedade e da família. O processo de formação dos indivíduos é um processo coletivo. Ainda, nesse sentido, para a formação do cidadão, é fulcral a aquisição da leitura, bem como da leitura literária, um sistema de saberes e de descobertas.

Sendo assim, o texto literário deve permanecer contínuo em sala de aula, por favorecer o aluno no desenvolvimento do saber, além de interferir nas demais áreas de conhecimento. O aprendiz que se torna um leitor fruidor, ou seja, “um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2018, p. 138, grifo do autor). Desse modo, o indivíduo torna-se humanizado, transformado e mobilizado em sua formação.

O ensino da literatura na escola tem como ponto principal formar leitores capazes de estar inseridos em uma comunidade e poder manejar instrumentos culturais e sociais, além de arquitetar novos sentidos para si e para o universo que o rodeia.

Frise-se que, nesta pesquisa, aborda-se em seção específica a definição de letramento literário, apesar de já se saber que o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento, porque a literatura ocupa um lugar único comparado à linguagem. Além disso, o letramento literário está relacionado ao trabalho com o deciframento do texto, aos horizontes e, sobretudo, a perceber a construção da linguagem conotativa. Para Cosson (2009, p. 17), compete à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”, nesse aspecto, proporcionando ao estudante um encontro com o meio literário.

Ainda assim, a BNCC afirma que a leitura do texto literário deve permanecer como núcleo do Ensino Médio e intensificar o convívio com o aluno. Declara, ainda, que:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 491).

Nesse viés, mais uma vez, destaca-se a importância do ensino de literatura na escola. Cosson (2009, p. 17) defende que “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”. Dessa forma, a literatura tem o papel de construir novos saberes, de formar novos cidadãos, de promover leitores cômicos.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos, o primeiro capítulo está intitulado como *A leitura como prática social e subjetiva*, que aborda como o texto literário gera pluralidade de representações e como a leitura intervém na formação de leitores, quem é o jovem leitor do Ensino Médio e, ainda, apresenta reflexões acerca dos documentos curriculares para a educação literária destinada ao Ensino Médio.

O segundo capítulo, *Práticas de leitura do jovem no Ensino Médio*, trata dos aspectos de como a literatura deveria ocupar o espaço de fruição estética nos estudantes e contribuir para formação de sujeitos críticos socialmente. Também, neste capítulo, foram apresentadas ponderações a respeito da educação literária e letramento literário.

O terceiro, intitulado *Formação de leitores e o livro didático de Língua Portuguesa/Literatura*, apresenta análise do *corpus* da pesquisa e aponta a relevância do objeto didático para a vida estudantil dos aprendentes das escolas públicas brasileiras. Em seguida, estão dispostos alguns apontamentos sobre o ensino de literatura e do LDLP, além de comentários de como se dá a formação de leitores fruidores, como sugerem documentos que balizam a educação brasileira. Também, realizou-se análise de atividades do livro didático com o fito de atender o objetivo da pesquisa. Ao final, algumas ponderações com o objetivo de

contribuir com outros estudos e possíveis reflexões sobre a prática pedagógica dos professores ou, ainda, de outros leitores.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como opção metodológica a pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo de analisar como o ensino de literatura é voltado para a formação de leitores no Ensino Médio a partir do livro didático. Desse modo, a literatura tem o papel de contribuir para a formação do homem, de modo a torná-lo mais humano, sensível e solidário.

A pesquisa apoia-se em um estudo bibliográfico, com o livro didático do terceiro ano do Ensino Médio, *Esferas das Linguagens*, da editora FTD, das autoras Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção. Sabe-se que o ensino de literatura é um meio apropriado para influenciar o aluno a traçar novos rumos e, ainda, para induzi-lo a trilhar novos itinerários. Desse modo, oportuniza ao aprendiz uma educação pública diferenciada e libertadora.

Destaca-se que a pesquisa bibliográfica está baseada em materiais já elaborados para conhecer e analisar o problema da pesquisa, dessa forma, utiliza-se como apoio esse procedimento metodológico, bem como a pesquisa documental, com o intuito de analisar documentos para extrair e organizar informações com vistas à análise posterior. Nesse direcionamento, Oliveira (2007, p. 69) caracteriza pesquisa bibliográfica como “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”, e a pesquisa documental como a “busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. Ambas são bem próximas, entretanto, a diferença entre elas está na natureza das fontes, no caso, a bibliográfica contribui para materiais já existentes, e a documental remete a materiais que ainda não receberam análises.

Nesse direcionamento, foram selecionados os trechos dos textos literários para a construção e desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, as etapas da pesquisa bibliográfica foram as de Tozoni-Reis (2010, p. 42):

1. **Delineamento da pesquisa:** elaboração do projeto de pesquisa.
2. **Revisão bibliográfica:** para delinear melhor o problema de pesquisa, o pesquisador deve fazer uma pesquisa bibliográfica sobre o seu objeto. Isso

permite que o estudioso se aproprie de conhecimentos para a compreensão mais aprofundada do assunto e do tema.

3. **Coleta de dados:** leitura cuidadosa dos autores e obras selecionadas para coleta de dados para análise.

4. **Organização dos dados:** estudo exaustivo dos dados coletados, organizando-os em categorias de análise.

5. **Análise e interpretação dos dados:** discussão dos resultados obtidos na coleta de dados.

6. **Redação final:** elaboração do relatório final da pesquisa na forma exigida para o nível de investigação empreendido - monografia, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado ou outro tipo de relatório.

O livro didático analisado é utilizado em uma escola da rede estadual do Tocantins, precisamente em uma escola da zona rural de São Miguel do Tocantins. Nessa perspectiva, o trabalho tem o intuito de identificar como se dá a formação literária dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

José Filho e Lehfeld (2006, p. 64) argumentam que “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Dessa maneira, intenciona-se conhecer a realidade e a escolarização da literatura por meio do livro didático.

Assim, tem-se a pesquisa qualitativa, que é definida por Flick (2009, p.37) da seguinte maneira: “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Buscamos, nesse sentido, compreender se os aprendentes desta unidade escolar são capazes de se tornarem leitores fruidores.

2 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E SUBJETIVA

A função social da literatura só se manifesta em sua genuína possibilidade ali onde a experiência literária do leitor entra no horizonte de expectativas de sua vida prática, pré-forma sua compreensão de mundo e, com isso, repercute também em suas formas de comportamento social.

(Hans Robert Jauss)

Por certo, a leitura desenvolve a competência emancipadora na humanidade de estigmas sociais, “de suas amarras naturais, religiosas e sociais” (JAUSS apud ZILBERMAN, 1999, p. 41). A função social da literatura é dar grandeza à vida prática, construir identidades, adquirir novas maneiras de agir, de pensar, de criar e até mesmo de ressignificar as percepções de mundo, como também de incitar o leitor às mudanças em sua postura como ser social. Em outras palavras, para sintetizar, a função social manifesta-se a partir da leitura.

Ainda a partir da leitura, o leitor torna-se sagaz, lúcido, perspicaz, abre-se para um novo horizonte de expectativas da vida prática. Nesse viés, a experiência com a literatura pode libertá-lo de amarras e até mesmo de (pré)conceitos, por possibilitar ao indivíduo o alargamento do campo limitado do comportamento individual ao projetar um olhar para o social. Sendo assim, amplia objetivos, convicções, opiniões, pontos de vista, por fim, o indivíduo caminha rumo ao conhecimento prático-social.

Nesse direcionamento, as leituras subjetivas são um meio de ativar a compreensão, como também a reflexão, contribuindo para o posicionamento do sujeito. Rouxel (2012, p. 278) defende que “se desejamos formar leitores de literatura no ensino médio, convém sair do formalismo e reabilitar a subjetividade do leitor. Toda verdadeira experiência de leitura envolve a totalidade do ser”. Para melhor esclarecer a ideia de leitura subjetiva, cita-se Rezende:

[...] sabemos que toda leitura de um texto é subjetiva, e, no caso do texto literário, mais subjetiva ainda, considerando que ao longo da leitura estabelecemos uma infinidade de relações com o texto, a partir da vivência de cada um; no caso do romance, por exemplo, mediante personagens e narrador, movimentamos afinidades, rechaços, refletimos sobre nossas próprias posições no mundo, imaginamos os lugares encenados enquanto viagens imaginárias e mesmo possíveis, desenhamos enfim um outro mundo para nós, algumas vezes até mesmo resultando em ações que transformam esses sonhos em realidade. (REZENDE, 2022, p. 274).

Sabe-se que a literatura atua no subconsciente, assim, cada ser possui suas singularidades, vivências, leituras de mundo, leituras anteriores e, ainda, posicionamentos. Anne Rouxel (2012, p. 279) afirma que “o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular”. A leitura é estopim para viver em sociedade, pois sabemos que literatura apresenta força extraordinária capaz de mudar a vida dos indivíduos, até mesmo de “organizar o nosso caos interior” (REZENDE, 2022, p. 274). Pode-se dizer que a literatura atravessa aqueles que têm contato com ela.

A análise das maneiras de ler de leitores experientes evidencia notáveis variações na atenção dada tanto ao conteúdo existencial quanto à forma da obra, sobretudo, ela revela a importância da subjetividade no olhar lançado a um texto. A partir disso, se reconhecemos que o investimento do leitor como sujeito é incontornável e necessário a toda experiência verdadeira de leitura, parece urgente repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar. É possível modificar a relação com o texto construído por meio da leitura escolar desenvolvendo uma “didática da implicação” do sujeito leitor na obra. Para isso, convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável, mas de acolher os afetos dos alunos e de incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura. (ROUXEL, 2012, p. 281).

Nesse sentido, Araujo reconhece:

[...] o indivíduo e/ou sujeito assume uma postura ativa e ainda nesse contexto, vale contrapor a realidade científica que se pauta na objetividade e a apreensão estética que depende da subjetividade. A racionalidade científica apreende as partes em suas relações de causa e efeito (pela razão). Ela não se contenta com um inventário das coisas, mas também sua explicação racional, lógica acessível à cognição inteligível e não ao olhar subjetivo. Há, na verdade, duas realidades, dois olhares: a realidade científica e a apreensão estética e, essa última, faz com que o sujeito contemple e se reconheça nas peripécias do mundo em seu entorno, ocasionando concomitantemente inteligência e sensibilidade. Sendo assim, afirmamos que a experiência estética se torna indissociável da construção do conhecimento. (ARAUJO, 2011, p. 33).

O texto gera pluralidade de representações ao leitor, além disso, a leitura influi na formação e na transformação do conhecimento, uma vez que pode ser rota ao desconhecido, podendo surgir contratempos e grandes surpresas. Nesse viés, ARAUJO (2011, p. 33) afirma: “é importante perceber que o sujeito com sua apreensão estética não se torna vítima de uma ilusão e, muito menos, mero

contemplador passivo, mas constrói de maneira ímpar e/ou singular imagens na construção do conhecimento”.

Nesse escopo, ressalta-se a tese de Antonio Candido, que legitima a arte para a vida, pois torna o homem mais compreensivo e sociável. O acesso à literatura ultrapassa a ideia de formação intelectual, visto que pode ser considerado um direito inalienável do homem. A seguir, são descritas as concepções de leitura e leitor.

2.1 Leitura e leitor

Inegavelmente, ler é um ato que transcende a interpretação dos sinais gráficos da língua falada, também, é compreender a mensagem enviada por meio da grafia . Esse ato é uma fonte rica e fundamental para o desenvolvimento cognitivo, podemos decifrar e compreender o que está camuflado. As práticas de leitura contribuem para a produção de conhecimentos, além de suscitar reflexões e possibilitarem o compartilhamento de ideias acerca do tema tratado. Vale lembrar que ler não consiste apenas no simples ato de decifrar letras e pronunciar corretamente as palavras. Mais que isso, significa entender que o texto vai muito além do que está visível e do que se imagina. Segundo a professora Ivanda Maria Martins Silva (2003, p. 44), “A leitura - como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido” - promove a capacidade de despertar nos aprendizes uma análise crítica do universo social.

Além disso, o processo de alfabetização foi necessário no país com o grande número de analfabetos, porém, com o tempo, avançamos para a necessidade de letrar a professora Magda Soares (2004, p. 6) conclama que surge “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”.

Para Soares (2004, p. 6, grifos da autora), “é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento*, no Brasil; do *illettrisme*, na França; da *literacia*, em Portugal; para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*”. Esse mesmo fenômeno acontece em vários outros países, programas são implantados, publicações de livros e de artigos, desenvolvimento de avaliações do nível de competência leitora e de escrita da

população. Surge, desse modo, a ampliação do conceito do que seria um ser funcionalmente alfabetizado, “a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever” (SOARES, 2004, p. 6).

De acordo com Soares (2004, p. 14), a alfabetização é o processo de “aquisição do sistema convencional de escrita”, enquanto letramento é “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem língua escrita”. Nesse viés, o processo de alfabetização e de letramento deve ocorrer simultaneamente, visto que “não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis” (SOARES, 2004, p. 14).

Leda Verdiani Tfouni (2006, p. 9) entende alfabetização como o processo de “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Esse processo é conduzido pela escolarização, ou seja, pela instrução formal, um terreno a ser percorrido sozinho pelo aluno, individualmente. Já para Tfouni (2006, p. 20), “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos de aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Nessa perspectiva, a formação de leitores ultrapassa a capacidade de decifrar os símbolos gráficos, porque leitores são sujeitos capazes de compreender, de interpretar, de criar hipóteses, ou seja, o leitor possui a capacidade de “entendimento - a atribuição ou reconhecimento de sentidos - deve ser referido às condições de produção o lugar social, a relação de discursos” (ORLANDI, 1987 p. 83). Nesse aspecto, os sujeitos devem aprender a ler e escrever, porém, mais que isso, os indivíduos devem utilizar seu aprendizado para viver em sociedade.

O letramento é uma apropriação pessoal de práticas de leitura e de escrita ou, ainda, um mecanismo para formar leitores fruidores. Nesse sentido, um estado de transformação contínua, sem ponto de partida ou de chegada. Cabe aqui ressaltar que esse processo independe da escola, visto que o conhecimento é adquirido no dia a dia, ou melhor, a cada obra lida, portanto, nesse entendimento, uma fonte renovável.

Destaca-se o entendimento por fruição enquanto capacidade de usufruir, gozar, ou mesmo o efeito de fruir. Ainda, pode-se entender como estar na posse de algo, obter todas as vantagens possíveis. Para Ranke (2012, p. 54), fruição é “uma experiência estética que ao mobilizar vários saberes envolve o sujeito em sua

completude. Como processo dinâmico, reeduca o homem vinculando-o não apenas à arte, mas também a si mesmo”. Assim sendo, o ato de fruir é a experimentação de sentimento de satisfação.

Para melhor compreender:

Por este caminho, podemos entender o ato de fruir, a *fruição*, como um processo no qual estão pressupostos diferentes graus de intensidade na experimentação do prazer, processo este que demanda também determinadas formas de atuação do sujeito fruidor, além de pressupor certa durabilidade. (RANKE, 2012, p. 55, grifo do autor).

A fruição literária é a apropriação de sentidos e a assimilação destes, também, a reinterpretação do texto. O texto literário oferece inúmeras possibilidades para que seus leitores se tornem leitores-fruidores.

Na sequência, Soares sublinha:

[...] denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2004, p. 15, grifo da autora).

Assim, letrar vai além de alfabetizar, pois, a partir do letramento literário, o indivíduo questiona o mundo e a si mesmo, cria experiências, adquire uma quota de humanidade, bem como percebe a realidade social. O letramento tem o condão do “desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas” (SOARES, 2004, p. 16).

Nessa direção, Cosson (2009, p. 23) assegura que “o letramento literário é prática social”. Para o autor, revela-se como prática fundamental, pois é uma exploração de potencialidades, ainda nesse sentido, não há outra atividade humana que se compare. É “o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como prática fundamental para a constituição de um sujeito [...]” (COSSON, 2009, p. 16).

Cosson afirma:

Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2009, p. 16).

Desse modo, o domínio do discurso literário é a abertura para a multiplicidade do mundo, podendo ser também a expressão do mundo existente em nós mesmos, uma formação sociocultural individual. Frise, se, portanto, que “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro” (COSSON, 2009, p. 27).

A leitura literária permite ainda aos educandos provar e ver a vida por outros olhos, lócus de conhecimento, “fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular a proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2009, p. 30).

A leitura é uma fonte magnânima e determinante para o desenvolvimento cognitivo do homem, visto que, ao ler, também, se aprende a ultrapassar obstáculos. Dessa forma, “não se esgota na decodificação pura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), pois o ato de ler influi para se ter uma leitura ulterior e contínua.

Nessa perspectiva, Paulo Freire reforça, ainda, que, pelo ato de ler:

[...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 1989, p. 9).

Por certo, ler é uma ação que envolve interação, compreensão e criação de sentidos, uma relação interativa entre leitor e texto. E esta relação desenvolve no leitor a construção de conhecimento, no entanto, para essa composição, o leitor precisa de conhecimentos prévios.

A leitura é uma importante ferramenta para a independência, pois produz conhecimento e combate a alienação. Silva (2008, p. 12) conclama que “o processo de leitura é uma atividade que possibilita a participação do homem na vida social, em termos de compreensão do presente e passado e de transformação sociocultural futura”. Nesse sentido, quando o leitor realiza esse processo de maneira reflexiva e crítica, contextualizando e estabelecendo outras leituras, consegue transitar com maestria em uma sociedade letrada.

Destaca-se que Freire aborda a pedagogia focada no diálogo e em transformações intensas, o método de alfabetização de Freire foi desenvolvido especialmente como um método de alfabetização de jovens e adultos analfabetos. Podemos dizer, ainda, que Freire cria uma nova concepção de alfabetização, visto que o método de alfabetização está diretamente ligado ao letramento. Isso porque os jovens e adultos submetidos a este método precisavam ter o entendimento do que estavam lendo e precisavam utilizar de maneira eficaz a língua escrita nas mais diversas atividades sociais. Nesse viés, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9).

Nesse contexto, há o entendimento de que ler e escrever é uma prática da liberdade, um meio de democratização de cultura, de educação consciente, de oportunidade de reflexão e compreensão de lugar no mundo do sujeito, em outras palavras, é a consciência crítica. Nessa mesma perspectiva, o indivíduo torna-se participante do processo de maneira cônica, com direito de fala, lugar de fala, capacidade reflexiva e a abertura de novas trilhas.

O leitor compreende melhor sua condição de sujeito, deduz a importância de ser atuante como sujeito transformador pessoal e social. Ainda, rompe com condições escravistas, alienantes, néscias. Também, por meio da leitura, o homem consegue conviver dialogicamente com os próprios problemas, pode dividir experiências, interpretações e, por fim, humanizar-se, libertar-se.

Sabemos que a leitura é algo de extrema importância para a aprendizagem do ser humano, pois, por intermédio dela, enriquece-se o vocabulário e obtém-se conhecimento. Além disso, diversifica-se o raciocínio e a interpretação, o que contribui para a formação de seres críticos-reflexivos. Esse ato é um processo que promove a realização de atos absortos, evidenciando que a leitura constitui uma forma inerente de representação e (re)construção do conhecimento e interação entre texto-leitor-mundo.

A prática leitora reúne as informações presentes no texto, com o conhecimento do leitor, para assim criar sentidos. Para a construção de ideias, o leitor pode ainda seguir vestígios que o autor deixa nas obras. A partir da leitura, há uma interação entre texto-leitor com vistas à construção de saberes do mundo.

A leitura é um instrumento consciente capaz de satisfazer as necessidades de conhecer emoções, a sociedade, perceber a realidade política, humanitária, bem como de se posicionar diante delas.

Há um consenso acerca dos aprendizes do Ensino Médio em relação à leitura, no caso, estes apresentam certa objeção à leitura de obras literárias. Além disso, consideram desnecessárias as práticas de leitura para a sua formação. Sabe-se, ainda, que, historicamente, o ensino de literatura se resume à apreciação de excertos, uma característica das escolas literárias, obras, autores, o que revela a falência do ensino da literatura. Cosson (2009, p. 23) aponta que “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir para que nos humanize”.

Nessa direção, os aprendentes não levam o fardo sozinhos, visto que essa circunstância está associada a outros fatores, tais como o fato de o texto-literário estar cada vez mais rarefeito no ambiente escolar; ainda, muitas vezes, em razão de um grande currículo escolar; de professores despreparados para trabalhar com aulas de literaturas; bem como livros didáticos com suposições de escolas literárias, estilos e autores; além disso, as obras são substituídas por resumos e/ou compilações.

Diante de tudo exposto, é sabido que a leitura possibilita ao leitor uma leitura crítica do mundo que o cerca, o faz ainda percorrer caminhos de sabedoria, romper ciclos, como também violar crenças limitantes. Infelizmente, os aprendentes se mostram cada vez menos interessados pela leitura, apesar de sua pertinência, assim, o ensino de literatura tem se tornado cada vez mais escasso. No tópico seguinte, aborda-se o perfil dos jovens leitores do Ensino Médio, atualmente.

2.2 O jovem leitor no Ensino Médio

Os textos literários exprimem saberes vividos pela sociedade, são retratos de comportamentos, estilos de vida. Além disso, oferecem oportunidades de reflexões atuais e futuras. Nessa senda, o ensino de literatura tem como objetivo formar leitores competentes, ágeis, aptos a compreender os conteúdos.

Partindo dessa premissa, quem seria esse leitor a ser formado no Ensino Médio? São jovens entre 15 e 17 anos, idade regular para o ensino secundário, que

já concluíram o ensino fundamental e caminham para o encerramento da educação básica. Possuem maior capacidade de tomar decisões, estão na fase da adolescência, a um passo da vida adulta. É nessa etapa da vida escolar que os jovens decidirão sobre o próprio futuro: ingressar no mercado de trabalho e no ensino superior, ou seja, precisam escolher a qualificação profissional e o rumo a ser tomado. Percebe-se, assim, que é uma fase de decisões, não só em âmbito profissional, mas também de personalidade do jovem, é o momento em que o adolescente passa por um processo “intercultural de formação pessoal e de (re) construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 2018, p. 8).

Nesse sentido, trata-se de uma etapa de grandes decisões, visto que há um mercado de trabalho exigente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares concorridíssimos, que exigem um bom desempenho para quem deseja obter uma vaga no curso dos sonhos. Esse é o perfil de aluno de Ensino Médio que se quer transformar em leitor.

Por certo, existe uma concepção generalizada de que os estudantes de Ensino Médio de escola pública brasileira não gostam de ler, de que se encontram desanimados, desinteressados, desconcentrados, cansados e até mesmo sem tempo. Também, que os discentes têm uma certa inclinação para ler o que podem escolher.

Existem incontáveis situações que influenciaram esse estudante a atingir tamanho desinteresse, tais como, a título de exemplo, bibliotecas sucateadas, escolas sem bibliotecas, famílias sem hábitos de leituras, baixo poder aquisitivo, ensino deficitário, privação de práticas de leituras, entre outras mais.

A proposta da BNCC é de redirecionar o Ensino Médio para uma nova visão de mundo, em que os aprendizes possam perceber a relação de indivíduo e sociedade, além de que esse elo seja inquebrável e contínuo. A base propõe o Ensino Médio descentralizado, mantendo a união de habilidades e competências propostas ainda pelos PCNs. Nesse viés, denota novos modelos de ensino, com uma abordagem mais próxima da realidade dos aprendizes, atenta às modificações que o mundo e os jovens passam, desse modo, é uma tentativa de aproximar os discentes de um ensino mais próximo de suas realidades.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular apresenta a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias articulada com os campos de atuação social para contextualizar as práticas de linguagem, sendo eles: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Esses campos são considerados inovadores nas diretrizes educacionais, a saber, “buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (BRASIL, 2018, p. 503).

Nesse sentido, o documento procura encontrar uma sintonia entre as culturas juvenis e o ensino, com o intuito de resgatar a vivacidade, motivação, interesse e concentração dos jovens do Ensino Médio, incluindo práticas específicas, investindo em atualizações, modelos e/ou ferramentas, tais como *sites*, *vlogs*, *podcasts*, *fanfics*, charge digital, *gif*, meme, entre outros.

No escopo da BNCC, o ensino de literatura procura ocupar um dos eixos previstos no ensino de língua materna (educação literária), com práticas voltadas para o texto artístico para a formação de leitores literários fluentes e habilidosos, ampliação do repertório linguístico, valorizando os saberes e as culturas dos discentes, isto é, criação colaborativa. Esse repertório pretende que os aprendizes saiam da posição de coadjuvante e transmutem-se em protagonistas.

Em vista disso, pode-se dizer que a maioria dos aprendizes do Ensino Médio, de fato, não são leitores-fruidor, ou mesmo leitores. Como vimos, são incontáveis as razões pelas quais os discentes não demonstram interesse para mergulhar no universo fantástico da leitura e muito menos se motivarem para que sejam leitores. Em seguida, aborda-se acerca de quais são os documentos curriculares basilares para o ensino de literatura no Ensino Médio e se suas “intenções” condizem com a realidade dos jovens do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras.

2.3 Documentos Curriculares para Educação Literária no Ensino Médio

Até os primeiros anos do século XX, não existia ordenamento legítimo que normatizasse o ensino de literatura no Brasil, algumas iniciativas surgem na década de 30, com o Ministério da Educação e da Saúde Pública. Nesse contexto, surge em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, “cujo objetivo seria a

reconstrução social pelo viés educacional, defendendo os princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e a unidade da escola” (ARAUJO, 2018, p. 35).

Os ensinamentos seriam ampliados para além da sala, abordagem política e econômica, a hierarquia democrática deveria ser substituída por uma hierarquia de habilidades, na qual todas as classes tivessem oportunidades semelhantes. Em síntese, formação e conhecimento para todos, sem distinção de classe, raça ou credo. Desse modo, dando um novo direcionamento para a educação brasileira.

Nesse escopo, a partir da Escola Nova, ocorreu uma movimentação na educação literária, neste caso, os documentos curriculares para a Educação Literária no Brasil ocupam lugar de destaque. A saber, em 1961, a Lei nº 4.024, que abrange as Diretrizes e Bases da Educação Nacional é editada, ainda com pequeno alcance. Assim, a literatura é mencionada com o intuito de preparar os alunos para o ensino universitário, sendo que apenas os aspectos históricos e linguísticos recebiam destaque.

Em 1996, são lançadas as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, que apresenta uma educação abrangente em relação aos processos formativos “na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1).

Ainda, incluía princípios sobre igualdade de acesso e permanência na escola; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996, p. 1). No entanto, não trazia nenhuma citação acerca da literatura, assim, doze anos depois, com a redação dada pela Lei nº 10.639 de 2003, “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”².

Percebe-se então que a lei dá enfoque à inserção de experiências extraescolares, à vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e autonomia para escola organizar a sua proposta pedagógica e, também, os conteúdos curriculares do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

² Em 2008, devido à reivindicação do movimento indigenista, incluiu-se a questão da cultura/Literatura Indígena no currículo oficial, mediante a Lei 11645/2008.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 não destacam a literatura da maneira adequada, no caso, apenas referem que “é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento” (BRASIL, 1997, p.29). Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs) de 2000 abordam que o “estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura” (BRASIL, 2000, p. 18).

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/OCEM surgiram após os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCNEM (BRASIL, 1999) para dar mais visibilidade à importância da leitura de textos literários nas práticas pedagógicas do ensino de linguagens (língua materna). Pode-se dizer que as OCEMs abrem uma lacuna para as discussões do papel da literatura dentro dos currículos escolares de forma mais sensível e intencional. Desse modo, surge o espaço próprio para a literatura, mesmo que ainda dentro dos conteúdos de Língua Portuguesa. No capítulo dois da OCEM, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, acerca dos conhecimentos de literatura, tem-se a seguinte redação:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. (BRASIL, 2006, p. 49).

Observa-se que as Orientações Curriculares Nacionais defendem a permanência da literatura nos currículos escolares, dando a devida importância, reitera-se, então, que a literatura possui fascínio e encantamento, além de ser ponto fulcral para a vida do homem. Em outras palavras, ela é necessária, conforme as palavras de Araujo (2018, p. 41), quando enfatiza que a literatura é importante “na formação de leitores críticos, humanos, solidários e conscientes de seu papel sociocultural no mundo em que vivemos”.

Com base nas Orientações Curriculares Nacionais de Linguagens, códigos e suas tecnologias para o Ensino Médio/OCEM (BRASIL, 2006) e demais diretrizes curriculares que balizam o ensino brasileiro, como a Base Nacional Curricular Comum/BNCC (BRASIL, 2017, 2018), sublinha-se que, por meio da leitura, o indivíduo tem condições de refletir sobre si mesmo, falar de si e viabilizar uma nova

significação dos próprios processos subjetivos. Também, possibilita uma inserção efetiva em novas esferas sociais, segundo seus anseios como profissionais, como também como cidadãos, conforme mencionado a seguir:

Devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. (BRASIL, 2006, p. 18).

Sendo assim, o ato de ler e de interpretar o que está escrito no texto vai além de ler e decodificar os sinais gráficos, pois alcança o que está explícito e implícito no texto. Portanto, essa capacidade torna o leitor competente (LIMA, 2018), qualificando-o a uma “prática indispensável para o posicionamento correto e consciente do indivíduo perante o real” (ZILBERMAN, 1998, p. 17).

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (MORTATTI, 2004, p. 98).

Soares postula importantes considerações acerca da sociedade grafocêntrica. Observe-se:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se para envolver-se com as práticas sociais de escrita. (SOARES, 1998, p. 45-46).

Atualmente, vive-se em uma sociedade grafocêntrica, desse modo, ler é uma maneira de descobrir algo secreto, de desvendar o mundo, como também um caminho para o exercício da plena cidadania. O homem, quando leitor, adquire uma visão diferenciada da realidade na qual está inserido e, por meio dela, conhece os fatos, acontecimentos, eventos e até mesmo pensamentos, para assim edificar, construir e reconstruir suas ideias.

Para Soares e Batista (2005, p. 50), “A sociedade atual, extremamente grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, exige também o saber utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos com competência”. Apesar da sociedade ser centrada na escrita, ler é uma escrita de si mesmo, de acordo como se enxerga o mundo e como o interpreta.

De acordo com Yunes:

Ler é, pois, um ato de primeira instância no esboço da consciência de si mesmo e do outro e sua inscrição no mundo se dá como uma escrita de vida. Do ato de ler decorre o ato de se escrever, de escrever a própria história e dos outros, de marcar a própria existência social com traços que podem, no entanto, guardar-se sob a forma das oralidades, tanto quanto ganhar volumes, cores e sinais. (YUNES, 1995, p.195).

Ainda sob esse aspecto, conforme pondera Yunes:

Ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar na cadeia significante, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-la com palavras, gestos, traços. Ler é significar e ao mesmo tempo tornar-se significante. A leitura é uma escrita de si mesmo, na relação interativa que dá sentido ao mundo. (YUNES, 1995, p.195).

Além disso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio retratam que a leitura tem propriedade para ampliar diversas competências, sejam elas leitoras, faladas ou escritas. Assim, é de extrema relevância para discernir as distorções, desnudar crenças e mitos, desvendar os olhos acerca da realidade pertencente.

Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. (BRASIL, 2006, p. 29).

Durante a leitura, o leitor é capaz de descobrir um novo mundo, um mundo cheio de fatos novos, interessantes, fascinantes, motivadores ou mesmo aliciantes. Também, avoluma a capacidade reflexiva/interpretativa, uma vez que a leitura proporciona uma realização inigualável. Por meio da leitura, o indivíduo desenvolve conhecimentos e aprendizados que permitem produzir, ou mesmo ampliar, suas competências diante do que foi ofertado para ele, tornando-o um ser capaz de discutir e confrontar ideias com relação ao que foi apresentado. “Ler é, portanto, um

processo contínuo que se confunde com o próprio fato de estar no mundo – biológica e socialmente falando” (INFANTE, 1998, p. 48).

Segundo Cosson (2009, p. 33), “saber ler é mais que garantir um lugar na faculdade, é um poderoso fator de inclusão social”. Nesta mesma tessitura, Lima (2018, p. 19) evidencia que “o domínio da competência leitora oportuniza ao indivíduo a interação com o ambiente do qual ele faz parte, dando-lhe poder para construir, negociar e interpretar a vida e o contexto em que vive”.

O aprendiz torna-se perspicaz ao ponto de se posicionar de forma crítica, com relação ao que lhe foi imposto, esse leitor é transformador da realidade que não lhe agrada. Esse aprendente passa a ser conhecedor do mundo, da política, da realidade, enfim, de tudo que o envolve.

Com base em Orlandi (1987, p. 185), “o leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica”, tornando-se produtor de interpretações, como a relevância do texto, relevância e relação do texto com o autor, do texto com outros textos, do texto com o referente e do texto com o próprio leitor.

As práticas de leitura são essenciais para o desenvolvimento do ser humano, ou melhor, para a humanidade, pois é por meio dela que o homem se comunica, produz conhecimento, se expressa e defende pontos de vista em diversas situações. “Aprender a ler o mundo é adquirir a inteligência do mundo, significa conhecer esses valores e essas ideias. Significa, também, pensar sobre eles, desenvolvendo uma posição crítica e própria” (INFANTE, 1998, p. 49).

Para Iser (1979, p. 116), “o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a iniciar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo”. Nesse contexto, o leitor, ao adquirir a capacidade de interpretar o texto, desenvolve a criatividade, imaginação, criticidade e pode adquirir cultura. Ademais, é capaz de proporcionar a conquista da autonomia, a ampliação dos horizontes ou, ainda, a formação integral do indivíduo.

Nesse sentido, Iser (1979, p. 107) destaca que “o próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual o autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência”. O resultado ou interpretação só pode ser desvendado pelo leitor, pois os mistérios do texto mobilizam diversos conhecimentos para uma interpretação coerente, democrática, bem como despertam uma percepção e compreensão do

meio social que anteriormente não era perceptível. O leitor, baseado em seu conhecimento do texto e do mundo, é o responsável por atribuir sentidos ao texto.

Infante afirma:

O mundo social é permanentemente leitor e leitura dos seus indivíduos. Nossa cultura nos transfere conhecimento sobre a realidade e formas de pensar essa mesma realidade. Aprender a ler o mundo é apropriar-se desses valores de nossa cultura. É, também, submetê-los a um processo permanente de questionamento, do qual participa nossa capacidade de duvidar. (INFANTE, 1998, p. 49).

Ainda apresenta como atribuição tornar o mundo mais compreensível, a partir dos manuscritos, visto que, por meio das palavras, são transmitidos e vivenciados sentimentos e sensações. Nesse sentido, ainda, a imaginação é crucial para o resultado da leitura, pode também desenvolver uma leitura mais afetuosa, criar experiências, anseios e emoções prolongadas na vida do leitor.

A partir da leitura, o indivíduo tem a capacidade de compreender as representações do mundo real e social, de voar por caminhos infinitos. O estudante leitor transforma-se em super-herói apto a ler o universo, refletir sobre a relação ideológica e cultural, por isso, proporciona autonomia e protagonismo na vida social.

A Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC) ressalta que, por meio da leitura dentro e fora da escola, o ato de ler viabiliza a habilidade de estimular/incentivar o ser e induzir na formação, assim como na atuação:

Em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública. (BRASIL, 2018, p. 84).

A leitura ocupa dimensões heterogêneas do saber, um percurso imaginário do leitor ao esplêndido universo da fantasia, desencadeia um prazer jamais experimentado, ou seja, é uma fonte farta e funciona como alicerce para o desenvolvimento cognitivo do homem. Segundo Bordini, “ler é conhecer, mas também conhecer-se, é integrar e integrar-se em novos universos de sentidos, é abrir e ampliar perspectivas pessoais, é descobrir e atualizar potencialidades” (BORDINI apud FRANTZ, 2005, p. 18).

Para Miller (1995, p. 78), “Sem dúvida, presume-se que essas leituras farão das pessoas melhores advogados, médicos, cientistas, burocratas, empresários ou soldados”, para tanto, a leitura é válida e proveitosa, capaz de enveredar novos itinerários e de levar a lugares desconhecidos.

Ressalta-se que a leitura é um ato extremamente substancial para viver com os outros, para comunicar-se com o exterior, assim, torna-se um alento para a vida estudantil e um caminho para empreender, alimentar o imaginário, ou mesmo para (re)criar sentidos. Ainda nesse viés, a leitura é uma atividade de composição de saberes dialógicos entre autor-texto-leitor, assim, é necessário levar em consideração pistas existentes dentro do texto, que se comunicam com os conhecimentos do leitor, um ato intencional pelo qual se constrói o conhecimento.

Nesse cenário, o sujeito tem a capacidade de fazer representações do mundo por meio da leitura, ainda, a conciliação entre real e imaginário, o subjetivo e o objetivo, explícito e implícito, certezas e incertezas. Ao ler, o indivíduo coloca em exercício a capacidade de fazer questionamentos, de explanar dúvidas consideradas benéficas, pois oferece condições de superar leituras mais imediatas da realidade. Em outras palavras, leituras superficiais desencadeando (re)leituras importantes para quem se preocupa com a saúde social e física do ser humano (INFANTE, 1998).

Nesse cenário, ler é sentido muitas vezes como um momento solitário, mas quando se compreende que isso requer disciplina e paciência, é possível desencadear uma conexão única com a obra e o envolvimento humano.

Sobre esse entendimento, as palavras de Cosson reforçam que:

É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e a capacidade da palavra de dizê-la para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solitário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2009, p. 27).

Além de dominar uma gama de conhecimento, a leitura produz sentido, frutifica a imaginação do leitor, faz com que a solidude anteriormente sentida seja ofuscada pela experiência epifânica, mística, ou mesmo indizível/intraduzível.

Por conseguinte, a leitura é o meio que permite manter relações intrínsecas com todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Ainda, constitui a base das demais áreas de conhecimentos e, por isso, continua sendo o principal caminho para a busca do conhecimento. A leitura é a responsável pelo entendimento dos demais componentes curriculares, pois o discente que possui a prática de ler, automaticamente, consegue se sobressair nos demais componentes curriculares em relação ao aprendiz não leitor. Isso ocorre porque a leitura amplia a visão de mundo e permite a inter-relação com as mais diversas áreas do conhecimento.

Nesse contexto, a leitura tem o poder puro e essencial por dinamizar o raciocínio, bem como “tem a linguagem ao mesmo tempo como ponto de partida e como ponto de chegada; ela lhe fornece tanto sua configuração abstrata quanto sua matéria perceptível, é ao mesmo tempo mediadora e mediatizada” (TODOROV, 2006, p. 54).

Nessa esteira, Lajolo declara:

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca [...] independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. (LAJOLO, 2011, p. 7).

Nesse sentido, as palavras de Lajolo tecem considerações relevantes.

Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola. (LAJOLO, 2011, p. 7).

Assim, a leitura traz um efeito benéfico a todos que leem, em qualquer época, pois influi na construção do ser socialmente, bem como abre janelas do entendimento. As práticas de leitura precisam ser rotineiras tanto no ambiente escolar quanto no familiar.

As práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes

e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BRASIL, 2018, p. 81).

Desse modo, as práticas de leituras são consideradas uma abertura para o mundo, uma forma de enfrentamento do meio em que o indivíduo se encontra. Quando se fala em leitura como visão de mundo e meio de transformação, possui ainda a habilidade, também, de ressignificação de sentidos. Assim, quando desenvolvem a competência leitora, os sujeitos são impulsionados a uma força extraordinária de criatividade/imaginação.

Além disso, o ato de ler é capaz de descortinar o conhecimento por meio de novos olhares, de novas nuances, de entusiasmo, por isso, oferece, ao mesmo tempo, oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo.

Ainda, a leitura permite desvendar novos horizontes de compreensão/interpretação, torna sublime as competências críticas dos seres e inspira novas decisões. Nesse sentido, Silva (2012, p. 119) ressalta “que vê a leitura como possibilidade de qualificação de decisões e ações do homem em sociedade”.

Também, o professor Ezequiel Theodoro da Silva tece importantes comentários em entrevista concedida à Revista Profissão Docente de Uberaba, quando enfatiza que “o movimento de leitura envolve movimentos conscientes de destecer e (re) tecer sentidos (ideias) a partir da interação leitor-texto” (SILVA, 2012, p. 117).

Como produção de sentido(s) aos signos que veiculam conteúdos culturais, essa produção, por sua vez, é orientada pela intencionalidade do sujeito-leitor. Nestes termos, movido por um horizonte de compreensão/interpretação, o leitor recria sentidos possíveis a um texto. Segundo a BNCC, espera-se que:

Comum em todas essas manifestações de linguagem é que elas sempre expressam algum conteúdo ou emoção – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações etc. –, veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 82).

Ao refletir sobre a leitura como um processo capaz de formar cidadãos críticos, é necessário pensar e repensar sobre como os professores, a escola e a

sociedade estão empenhados nessa atividade. A formação de leitores deve acontecer de maneira contínua e ininterrupta, portanto, uma ação incessante e incansável.

Doravante, é importante salientar que a Base Nacional Comum Curricular é um documento que regulamenta quais as aprendizagens essenciais os discentes precisam desenvolver na educação básica, além de garantir o direito à aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos os aprendizes.

Outro ponto importante sobre a BNCC é que ela estabelece um referencial obrigatório para que instituições públicas e privadas do Oiapoque ao Chuí elaborem seus currículos. Assim, a Base estaria supostamente promovendo equidade e elevação da qualidade do ensino. Há duas forças que caminham em sentido contrário à equidade proposta. A primeira é a própria dimensão geográfica do país com toda a sua diversidade sociocultural. A segunda, e a que consideramos mais grave, é o abismo que existe entre os setores público e privado de educação. (MENDES, 2020, p. 138).

Nesse entendimento, Araujo (2018, p. 86) afirma que o currículo deve ser um “documento balizador da práxis educativa, não como um documento estático, engavetado, elaborado apenas para cumprir a pragmática de protocolos burocráticos educacionais”. Além disso, acrescenta que “muitas vezes os estudos literários perdem para os estudos linguísticos na operacionalização da prática pedagógica na maioria das escolas brasileiras, vale enfatizar que esta derrota conta com o aval documental das diretrizes curriculares nacionais” (ARAUJO, 2018, p. 89). Entende-se, dessa maneira, que o currículo serve como norte para o ensino dos estudantes e não deve ser algo selado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), no artigo 13, apontam:

As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

I - as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos;

IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana;

V - a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente. (BRASIL, 2012, p. 4).

Os currículos devem contemplar o trabalho, a ciência, a cultura, a tecnologia, os direitos humanos, a vida em sociedade, a sustentabilidade socioambiental, a pesquisa científica, a educação de maneira interdisciplinar, nas quatro áreas de conhecimento, tudo engajado para o desenvolvimento e aprendizagem dos aprendizes.

Observa-se que a BNCC intenciona estreitar os laços entre ensino e estudantes e excitar os estudantes do Ensino Médio a aprender. Diante disso, é preciso verificar como a Literatura aparece no documento normativo. A priori, afirma-se que a conjuntura da Literatura dentro da Base é silenciada, por isso, necessário refletir acerca do questionamento de Araujo (2018, p. 87-88), a saber, “qual seria o devido lugar da Literatura na estrutura curricular da Educação Básica das escolas públicas brasileiras [...]?”

O documento refere a literatura integrada a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mas dentre as competências abordadas não aparece a literatura, nem mesmo o nome é citado. Desse modo, Mendes (2020, p. 136) afirma o seguinte sobre o campo de conhecimento: “com alguma frequência, é utilizado como pretexto para o ensino da gramática ou para memorização de autores, datas e atributos desta ou daquela estética”. Nesse viés, percebe-se a pequenez da importância da literatura enquanto campo de conhecimento. No entanto, Araujo sublinha:

A Literatura, enquanto disciplina ou componente explícito na matriz curricular, seria importante, uma vez que ocuparia um lugar na estrutura com respectivo docente portador de habilitação específica na área dos estudos literários no quadro de professores das unidades escolares. (ARAUJO, 2018, p. 89).

Assim, parte-se da premissa de que é preciso nominar para demarcar território, afinal, aquilo que não é nominado não existe. Sendo assim, reafirma-se a ideia de que o texto literário precisa ocupar seu lugar de relevância dentro dos documentos curriculares. Em outras palavras, precisa ocupar o lugar de componente curricular, para que seja adotado e trabalhado de maneira eficaz e possa de fato

desenvolver as competências e habilidades trazidas pela BNCC, a qual destaca que a progressão das aprendizagens do ensino fundamental para o Ensino Médio é:

O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. (BRASIL, 2018, p. 471).

Ainda nesse sentido, sobre aprendizagens essenciais do Ensino Médio, a BNCC aponta como foco:

[...] na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 471).

Questionamos assim se a base tem como objetivo a formação de indivíduos protagonistas, autorais, criativos, autônomos e participativos nas manifestações artísticas e culturais, caso a literatura não seja o meio capaz de desenvolver esses tipos de sujeitos? "A leitura literária é uma ferramenta potencializadora no desenvolvimento das habilidades de leitura do indivíduo em formação para a sua dimensão humana" (ARAUJO, 2018, p. 34).

A partir disso, retoma-se o questionamento de Araujo, anteriormente feito, de qual seria o devido lugar da Literatura? O de ocupar um lugar delimitado no campo artístico-literário, no componente de Língua Portuguesa. Dentro da BNCC não há um lugar exclusivo, "ela não vem configurada especificamente e sim como um campo da segmentação do componente Língua Portuguesa" (IPIRANGA, 2019, p. 108). Além disso, a literatura está fora do currículo escolar por ter perdido, sobretudo, o *status* de componente curricular, desde o planejamento até as aulas dos professores de Linguagens. Assim sendo, os textos literários perdem "seu lugar ao sol" dentro da prática pedagógica na maioria das salas de aula brasileiras com assentimento dos documentos curriculares nacionais. No próximo tópico, aborda-se como a escola, este ambiente tão diverso, pode contribuir na formação de leitores.

2.4 A escola como um dos *locus* privilegiados de formação leitora

Por ser um lugar heterogêneo, atípico e ecumênico, a escola apresenta suas particularidades, bem como seus rituais e preceitos morais. Cada escola exterioriza um produto de acordo com os indivíduos que fazem parte dela, tais como professores, aprendizes, pais, servidores e colaboradores. Em outros termos, um corpo habilidoso em produzir, (re)criar e engendrar saberes, engajados para a formação do estudante.

Nessa esteira, a escola “aponta caminhos e instaura relações com o saber, com a cultura e com as pessoas. A escola produz toda uma dinâmica cultural que institui visões de homem, de mulher, de mundo e de sociedade” (BRASIL, 2006, p. 220).

Ainda sob esse aspecto, o ambiente escolar alardeia espaços e tempos de funcionamento de acordo com suas peculiaridades, da mesma forma que constitui um estilo singular, ou mesmo uma linguagem condizente com as pessoas/sujeitos presentes na escola. Desse modo, tornando-se, “nessa perspectiva, um grande projeto cultural, que apresenta às novas gerações uma gama de saberes, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006, p. 219).

De acordo com Zilberman:

O exercício dessa função que se mostra simultaneamente cultural e política **é delegada à escola**, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. (ZILBERMAN, 1998, p.16, grifo nosso).

Desse modo, a escola é encarregada de desenvolver no discente o requinte e o embevecimento pela leitura, no entanto, formar leitores demanda, além de uma boa prática pedagógica, também, tempo e incentivo, que não substancia unicamente ao ambiente escolar. Para conceber um leitor proficiente, exige-se um ambiente adequado e aliado com a escola, para assim possibilitar absorção cultural e sensibilidade do ser humano. Destaca-se, ainda, que as ações para tal formação não são exclusivamente responsabilidades da escola, mas também do ambiente externo.

Salientamos, ainda, que, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), expõe-se a função da escola, no processo de ensino

e aprendizagem, como a responsável por fomentar condições para que “os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam” (BRASIL, 2006, p. 24).

Para Lajolo:

Como entre tais coisas e tais outros incluem-se também livros e leitores, fecha-se o círculo: lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode **e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.** (LAJOLO, 2011, p. 7, grifo nosso).

Nesse sentido, essencial destacar as palavras de Zilberman:

Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua conseqüente valorização, e ensino da literatura, **concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor e de estímulo ao consumo de livros.** (ZILBERMAN, 1998, p.16-17, grifo nosso).

A concepção que a sociedade detém é que o ambiente escolar é o lugar responsável em cumprir de maneira singular a formação de leitores, sendo assim, é evidente que a escola tem função fundamental nesse processo, mas não consegue desempenhar seu trabalho de modo uno, portanto, uma cooperação entre sociedade, família e escola é imprescindível.

A função social da escola é dupla, pois permite aos indivíduos diversos caminhos para aprender, de maneira consciente e consistente, que são rotas de aprendizagem e também de atuação crítica na sociedade. Por essa razão, a formação do indivíduo como ser social e crítico, ou seja, leitor fecundante, não está atrelada somente à escola. O sistema de ensino seria o norteador de quais caminhos seguir para, assim, enxergar as diversas oportunidades e o arsenal de conhecimento proporcionado.

Frise-se que não se está taxando a escola como incompetente ou incapacitada, mas evidencia-se que este é um processo de parceria para a objetivação do sucesso. Ainda, destaca-se que, algumas vezes, ou na maioria das vezes, ela é incapaz de realizá-lo de maneira erma. Ribeiro (1995, p. 45) afirma ainda que “a família, sociedade e escola são coparticipantes da formação (ou não)

do indivíduo e do cidadão”, isto é, é imprescindível a atuação da totalidade para o bom desempenho da educação em contexto geral.

Anteriormente, o sistema de ensino era voltado para ensinar a ler e a escrever, além disso, a escola e o professor eram os responsáveis em cumprir desacompanhados esse papel. Observamos que grande parte das escolas fundamenta-se em princípios arraigados, em que os textos são usados para análise gramatical, tornando assim as aulas de linguagens enfadonhas. Desse modo, é preciso lembrar que, ao trabalhar com textos, é essencial sonhar, visto que negar a imaginação é limitar o processo.

Isto posto, há anos, a escola é vista como um ambiente tedioso, atualmente, o uso das tecnologias, que são consideradas atrativas e fascinantes, trazem conteúdos diversos em rápida conexão, assim, ensinar é ainda mais desafiador do que alhures. A sociedade inicia um processo de acesso às informações globalizadas com o uso da internet refletindo em todos os setores, inclusive na educação.

Após a era industrial, mais precisamente a partir da década de 1980, tem-se o período chamado era da informação, era digital ou intitulada era tecnológica. Neste caso, uma era encantadora com computadores, telefones celulares na palma da mão e, muitas vezes, tudo isso sem restrições. Assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem passa por (re)formulações, para que o contexto escolar não seja encarado como uma prisão ou, ainda, como uma obrigação imposta pelos pais ou responsáveis.

Miller afirma:

Se a literatura é primeiramente valorizada como espetáculo, aparência, "sensação" (como sugere a etimologia de estética), então essa necessidade humana particular pode ser satisfeita por meios muito mais fáceis, como, por exemplo, pela televisão ou pelo cinema, e sem toda aquela trabalhadeira de ler e aprender um vocabulário novo. (MILLER, 1995, p. 79).

Nesse cenário, a escola tem grande destaque para romper com um ambiente antes repetitivo, enfadonho e insosso, que se manifesta em diversas salas de aulas brasileiras. Assim, tornando-se um lugar propício e deleitável, capaz de alvorecer o conhecimento e o interesse dos discentes, desencadear o desejo e o encantamento pela leitura.

Araújo et al. afirmam que:

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394,1996), a escola deve ter por fundamento a meta de desenvolver as potencialidades dos alunos a fim de que os mesmos sejam capazes de pensar e agir na realidade social, de forma a exercer a cidadania da maneira mais ampla possível. (ARAUJO et al., 2016, p.378).

É fato que as instituições de ensino são de suma importância, visto que é o local que pode ensinar lazer, convívio, interação, autonomia, troca de aprendizado, um espaço diversificado de emoções, contextos históricos e sociais. Conforme Araújo et al., (2016), “a escola é vista como um ambiente físico que propicia um contexto dinâmico para os seus usuários e por meio dele várias coisas mudam, como os pensamentos, sentimentos, interações sociais e o bem-estar físico e subjetivo”.

Entretanto, para que isso aconteça, precisa haver uma harmonia entre aprendiz, professor, escola e sociedade, ou seja, é necessário que haja uma linguagem equânime, ajustada aos aprendizes, que são diversos.

A escola é um espaço capaz de experienciar sentimentos únicos e precípuos para a vida dos educandos. É no ambiente escolar que se pode conceber eles capazes de influenciar as escolhas de vida, tanto para o sucesso e/ou fracasso, e que contribuem para a formação do cidadão.

Nesse sentido, a escola é um espaço educacional responsável pela construção de saberes, formação de trocas de informações entre pessoas, regulação de condutas e interação de indivíduos de diferentes culturas, valores e crenças. (ARAUJO et al., 2016, p. 378).

Desse modo, a construção do conhecimento é um processo de responsabilidade tanto da escola quanto da família, nenhuma conseguirá desempenhar de maneira eremítica as funções devidas. A escola conta com conteúdos curriculares, instruções e incentivo de conhecimentos, enquanto a família com condições básicas, proteção, socialização, crenças e valores sociais (DESSEN; POLONIA, 2007).

Portanto, um leitor competente tem uma vida extensiva, com uma capacidade comunicativa ampliada, também, bem como alongamento dos horizontes, por ter contato com ideias inovadoras e revolucionárias. A leitura é o meio capaz de estabelecer o contato com o desconhecido, o que é essencial para o mundo globalizado. O desenvolvimento dessa competência depende do aprimoramento de habilidades, as quais precisam de engajamento sociopragmático. Desse modo, um

dos objetivos da comunidade escolar seria alcançado de maneira satisfatória, a formação de leitores, ou seja, seres reflexivos permanentemente, e a educação reaveria uma trajetória profícua. No seguinte capítulo, segue descrição das práticas de leitura realizadas pelos jovens do Ensino Médio.

3 PRÁTICAS DE LEITURA DO JOVEM NO ENSINO MÉDIO

No percurso da pesquisa em tela, surgiram diversos questionamentos, dentre eles, quais as práticas de leituras têm sido propostas para os jovens do Ensino Médio. Sabe-se que o conhecimento não deve ser transmitido pelo professor, muito menos que exerça um processo de capatazia (exercício de gerência), mas, sim, de proporcionar a construção de conhecimento a partir de espaços de interações e de diálogos.

No entanto, as práticas tradicionais de memorização, centralizadas no professor, a organização do currículo, o estudo de gramática a partir de textos, uso do livro didático, ainda são as práticas de leituras realizadas de forma corriqueira. Em sala de aula, a literatura não é pensada como prática literária, muitas vezes, as aulas de literatura se resumem a atividades repetitivas e previsíveis, ou ainda com a realização de saraus ou declamações, que sustentam o culto às biografias de autores clássicos da historiografia literária. Nesse viés, não se pode deixar de considerar as fichas de leitura e os “inocentes” exercícios propostos pelos livros didáticos.

Isso acaba remetendo à máxima de Candido, quando este diz que o acesso à literatura é um direito humano inalienável, mas se as práticas de leitura são realizadas de maneira precária, quando existem, como os estudantes terão seu direito assegurado? Sabe-se que essas ausências desencadeiam consequências no processo de ensino-aprendizagem diversas, tais como na escrita, na compreensão, na construção de personalidade.

Caso as práticas de leitura continuem sendo trabalhadas assim, não conseguirão alcançar sua maestria, como pontua Araujo:

A Literatura, enquanto Arte, possui o poder de desvendar os labirintos recônditos do ser humano, revelando seu íntimo com seus respectivos dilemas e, automaticamente, descortinando muitas problemáticas individuais de seres que convivem em sociedade, ressaltamos a sua imensurável importância na formação básica do indivíduo, desde tenras idades. (ARAUJO, 2018, p. 87).

O ensino de literatura, nessa perspectiva, afiança “a formação de leitores de textos literários na era contemporânea” (ARAUJO, 2018, p. 90), além disso, enobrece “o indivíduo e suas idiosincrasias para que o mesmo ‘aprenda a aprender’

sobre si mesmo e, ao mesmo tempo, respeitar o outro em seu espaço de convivência social” (ARAUJO, 2018, p. 126).

Isso nos leva a rememorar a máxima de Candido quando diz: que o acesso à literatura é um direito essencial, mas se as práticas de leitura são realizadas de maneira falha, isso quando existem, sendo assim, práticas de leitura precárias que não visam a reflexão do indivíduo imerso em determinado tecido social em uma época específica.

Por certo, deseja-se que a literatura ocupe o espaço de fruição estética dos estudantes, que contribua ainda na formação de sujeitos cômnicos tanto individuais quanto sociais. A seguir, tópico com abordagem sobre educação literária e letramento literário.

3.1 Educação literária e letramento literário

Para a formação do cidadão, assim como para a vida estudantil, é fulcral a prática de leitura, por ser um meio de descobertas. É de suma importância usar o texto literário como recurso para o trabalho em sala de aula, visto que a literatura é capaz de abarcar uma pluralidade de sentidos, de proporcionar o enriquecimento de vocabulário, de ajudar a solucionar enigmas e de atuar na fruição do mundo imaginário, desenvolvendo, assim, competências e habilidades de gestão emocional do ser humano. Em suma, uma gama de benefícios para a vida dos aprendentes.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, a leitura do texto literário deve permanecer como núcleo do Ensino Médio e intensificar o convívio com o aprendiz. Também, que:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 499).

Nesse panorama, o ensino de literatura tem como ponto central desenvolver nos indivíduos a capacidade de compreender o meio em que está inserido, assim como expandir a visão de mundo subjetivo, sendo a literatura uma conjuntura para a contextualização dos instrumentos sociais e culturais. Nesse sentido, Candido

(2006, p. 21) enfatiza que “todos sabemos que a literatura, como fenômeno de civilização”, assim sendo, o indivíduo adquire capacidade de entender o significado social, político, ou ainda, econômico embutido nos textos.

Com base na afirmativa de que a literatura é um mundo de puro prazer e deleite, com boas doses de informações e com alternativas de crescimento, que consiste, ainda, em experienciar o mundo por meio da palavra e legitimar a aprendizagem por meio da leitura. Desse modo, as experiências com textos literários enriquecem de maneira ímpar a vida dos aprendizes, por proporcionar uma percepção e/ou evolução sociocultural e sócio-histórica. De acordo com Albuquerque, Magalhães e Sá:

[...] o ensino da leitura e literatura na escola, como fator preponderante de processos construtivos e de apropriação cultural para o alcance de consciência social, promover no educando o desenvolvimento integral e contínuo aquisição e produção de novos conhecimentos e competências dos múltiplos e diversos letramentos. (ALBUQUERQUE; MAGALHÃES; SÁ, 2013, p. 88-89).

Sendo assim, a literatura propõe arquitetar novos sentidos para o universo e, também, esboçar novos olhares em um espaço ou em um tempo. Assim, para tal fim, ressalta-se que a literatura apresenta-se como manifestação universal de todos os homens constantemente, bem como conjunto de signos, saberes, fenômenos culturais e de comunicação.

A literatura como arte "permite o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo", é o evidenciar das imperfeições vividas e/ou vivenciadas. Desse modo, o texto é um completo fundamento na interação leitor/contexto em que está envolto, por ter a capacidade de reconhecer “o que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente” (BRASIL, 2018, p. 143).

É fato que a literatura é intitulada como a arte das palavras, capaz de (re)criar a realidade, dar prazer e conhecimento em diversas áreas. É a arte que possibilita a sensibilidade do indivíduo diante do texto, bem como a fonte que floreira o saber. É ela quem inspira indagações, reflexões e, por vezes, impulsiona a tomada de decisões. Schiller (apud MILLER, 1995, p. 77) ressalta que “a experiência estética, incluindo a leitura da literatura é, por um lado, um domínio autossuficiente de elementos inter-relacionados, como figuras numa dança”.

Nesse cenário, no bailar de uma dança, os parceiros precisam estar em sintonia, ligados em consonância para sentir a conexão e o prazer que desencadeia esta arte. A literatura, por sua vez, não é diferente, visto que proporciona em sincronia com a vida do aprendiz um deleite jamais experimentado. Para Iser (1979, p. 116, grifo do autor), ao ler, “o leitor é, então, apanhado em uma duplicidade inexorável: está envolto em uma ilusão e, simultaneamente, está consciente de que é uma ilusão”.

Assim, o texto oferece diversos prazeres, visto que há uma dança sincrônica entre autor e leitor, que interagem no processo de leitura. A leitura literária é um lugar de sentidos e, por intermédio dela, o leitor reconhece os tipos de discursos, elementos e significação propiciadas pelos textos. Doravante, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 49) acautelam que “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”.

Nas tessituras literárias, diversas multiplicidades e associações são reveladas, também, eclode o mundo imaginário, desse modo, a leitura literária apresenta caminhos singulares que serão construídos como em um jogo, itinerários estes que podem ser alcançados/percorridos pelo leitor. Os sentidos proporcionados pelo texto são, portanto, produzidos a partir de certas convenções introduzidas pelo autor. Sendo assim, o leitor cai estrategicamente em uma armadilha imposta pelo autor. Segundo Iser:

Os autores jogam como os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente [...]. Assim, o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. [...]. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem - e, daí, modificam - o mundo referencial contido no texto. (ISER, 1979, p. 107).

O movimento entre imaginação e interpretação direciona o leitor para enxergar as facetas, os mundos ou as versões do texto literário, como também para avaliar a autenticidade, identificar significados implícitos e explícitos do universo textual. Isso é o mesmo que dizer que o mundo do texto sofre alterações e ganha significado. Iser (1979, p. 116) destaca que “é por essa oscilação incessante entre

ilusão fechada e ilusão seccionada que a transformação efetiva pelo jogo do texto se faz a si mesmo sentir pelo leitor”.

Por conseguinte, Iser (1979, p. 117) pontua a existência de um modo de jogo no texto, que é o prazer, e esse regozijo faz com que abra “precedência ao deleite derivado do exercício incomum de nossas faculdades, que nos capacita a nos tornarmos presentes a nós mesmos”. Em outros termos, o texto produz um jogo com regras, que suscitam uma reflexão acerca da dimensão que ele proporciona, tudo isso faz sentido ao mergulhar no universo textual.

Para Derrida (2005, p. 8, grifo do autor), “o suplemento de leitura ou de escritura deve ser rigorosamente prescrito, mas pela necessidade de um **jogo**, signo ao qual é preciso outorgar o sistema de todos os seus poderes”. Desse modo, o jogo que ocorre no texto literário não se encerra, não se esgota e não cessa, em razão de possuir eficácia e/ou sentidos diversos e, ainda, por apresentar uma linguagem plurissignificativa. O leitor não é apenas um mero observador, mas um participante na partida oferecida pelo autor, por ter a capacidade de atuar individualmente, assim, o texto literário fornece suprimento ímpar, um significado textuário.

Nessa esteira, Iser (1979, p. 117) afirma que “outro modo como podemos jogar o texto consiste na obtenção de experiência. Então nos abrimos para o não-familiar e nos preparamos para que nossos próprios valores sejam influenciados ou mesmo modificados por ele”. Assim, nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2002, p. 21) há a afirmativa, ainda, de que “o texto literário se apropria desse jogo do possível com maestria”.

Nesse viés, a leitura literária é um processo ininterrupto capaz de sobre-exceder o fato de estar no próprio mundo, tanto física quanto socialmente, bem como um processo que possibilita ver o universo sob nova ótica, sentir os sabores e cores que o texto possibilita. Ainda, Candido destaca que:

Devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento internacional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. (CANDIDO, 1989, p. 113).

Ainda, sobre o assunto, Cosson reforça:

[...] é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço.

A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano. (COSSON, 2009, p. 16).

Desse modo, as Orientações Curriculares Nacionais de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino Médio enfatizam que “leitura do texto literário possibilita a irrefreável disseminação de sentidos, tantos quantos forem os leitores que o fertilizem com seu olhar” (BRASIL, 2006, p. 66), assim sendo, o leitor torna-se capaz de lidar com as controvérsias apresentadas no texto, bem como formular opiniões acerca do que foi lido.

[...] a leitura é vista [...] em duas dimensões básicas e, a nosso ver, complementares: uma direcionada para o utilitarismo, voltada para suprir as necessidades técnicas do entorno do cidadão, ferramenta necessária para compreender e utilizar textos que circulam socialmente em diversas esferas sociais (letramento social) e outra voltada para o letramento literário. (ARAUJO, 2018, p. 34).

Nesse senda, a leitura literária gera no aprendiz a capacidade de criar previsões, formar ou testar hipóteses em relação ao que é lido. Nas Orientações Curriculares Nacionais de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino Médio, destaca-se que a “busca do significado único ou pela verdade interpretativa, mas atenta às relações e às diferentes vozes que se cruzam nos textos literários”, são descobertas pelo leitor quando entra em contato com o texto (BRASIL, 2016, p. 66).

A literatura é arte capaz de fazer o leitor ler o mundo, adquirir conhecimento, ter novas ideias, valores, princípios ou opiniões, assim como é “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1972, p. 804). Nesse sentido, a literatura influencia na “moralidade social e individual, na história e na execução da política pública” (MILLER, 1995, p. 87).

Ainda, nessa conjuntura, Candido (1972, p. 803) evidencia que a literatura tem função humanizadora, ou seja, “capaz de confirmar a humanidade do homem”, pois pode influenciar significativamente a vida do indivíduo. Neste entendimento, “implica ampliar os horizontes mentais do leitor, permitindo-lhe vislumbrar novos arranjos teóricos e outras possibilidades de discernimento, sobre o mundo e sobre si mesmo, que só a arte bem elaborada é capaz” (GUARNIERI; GUARNIERI, 2019, p. 207-208).

De acordo com a Base Nacional Comum Curriculares de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 156), “para que a experiência

da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los.” Desse modo, frise-se que a formação do leitor fruidor é essencial, levando-se em consideração “um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores” (BRASIL, 2018, p. 156). Então, sujeito capaz de fazer suas devidas escolhas ou, ainda, de descobrir suas próprias preferências, capaz também de perceber fatos relevantes de irrelevantes, bem como as tendências.

Tal primazia aponta ainda nas Orientações Curriculares Nacionais de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio que o ensino de literatura é o meio de educação capaz de atingir o saber científico, mesmo sendo possível por outras vias, como também o meio de despertar indivíduos perscrutadores. Assim, tem-se que leitura do texto literário opera:

[...] como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. (BRASIL, 2006, p. 52-53).

Por conseguinte, a literatura tem eixo central de transumanado, bem como catártica. Destaca-se, ainda, que apresenta a capacidade de confirmar no homem sua própria beneficência, por fazer viver e manifestar emoções, influenciar nas visões de mundo individuais ou grupais. Candido (1972, p. 804) sublinha que a literatura é “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”.

Assim, compreender que a literatura tem a função de humanizar é, também, saber que, além disso, ela apresenta a carta de alforria para o aprendente. Nesse sentido, Candido (1989, p. 112) conclama que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. A Base Nacional Comum Curricular, de 2017, para o Ensino Fundamental, expõe o seguinte:

[...] práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de

imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

Desse modo, enfatiza-se que o objeto artístico tem uma relação íntima com a vida, por ter a capacidade de ampliar a visão dos leitores, proporcionar uma dimensão de conhecimento do mundo, por certo, “a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (COSSON, 2019, p.16). Ainda de acordo com Antonio Candido:

[...] 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. (CANDIDO, 1989, p. 112).

Ainda nessa mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular, para o Ensino Fundamental, acerca da arte literária, refere expressamente que o acesso a ela é a confirmação dos direitos humanos. Também, a literatura tem função humanizadora, quando apresenta:

Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos [...], seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis. (BRASIL, 2017, p. 86).

Importante destacar que a literatura tem a capacidade de conceder a todos direitos e igualdade. Nessa tessitura, “a função humanizadora da literatura não é tornar os homens santos, pura e simplesmente, mas confirmar no ser humano a sua humanidade” (GUARNIERI; GUARNIERI, 2019, p. 209).

Dessa maneira, “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo” (CANDIDO, 1989, p. 112). A partir dessas ponderações, a literatura é, sem sombra de dúvida, arte humanizadora, por desempenhar funções básicas na condição humana, tornar mais humanos os leitores, mais preparados para lidar com o mundo e, conseqüentemente, súperos nas suas conjunturas.

Vale lembrar que a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio referenda que a função da literatura, em sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, faz-se essencial ainda para:

Garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p. 138).

A obra literária possui a supremacia de provocar uma predisposição a valores pessoais e sociais, independentemente do espaço-temporal de que faça parte, ou ainda de qual contexto social está inserida. As obras literárias “prestam-se de diversas formas à promoção do ser humano em sua vida, de acordo com a época e o país que descrevem” (MAINZ, 1999, p. 220). “Comungamos da ideia de que o conhecimento estético promove múltiplos letramentos na vida humana. A literatura é uma forma de compreender a si mesmo, o outro e também o mundo sociocultural que nos rodeia, de forma solidária, em recursos dialógicos de *outridade*” (ARAUJO, 2018, p. 125, grifo do autor). Nessa esteira, ela é a arte com efeito prático, habilitada para modificar condutas e concepções, fonte de prazer e capacitadora de formar seres críticos, pensantes e com valores sociais. De acordo ainda com Candido:

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. (CANDIDO, 2006, p. 30).

O texto literário é um fenômeno dinâmico, com uma força mágica, com infindáveis possibilidades de significações, promotor de interações sociais, seja da família, trabalho ou ambientes socioculturais. Nesse viés, Lajolo (1989, p.16) realça que “a obra literária é um objeto social”, um intercâmbio intercultural e social, promovido pelas experiências a partir da obra. Em outros termos, verifica-se que a literatura estabelece relações intertextuais para sustentar, evidenciar com exatidão o ponto de vista, como também avaliza, endossa ou sanciona explicações ou relatos adequados da fala:

Contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em

atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2018, p. 84).

Observa-se que os indivíduos ocupam uma posição na sociedade, percebem o meio social que transitam e descobrem por meio da literatura sentidos não ditos nos textos verbais, multimodais. O texto literário oportuniza o multiculturalismo, a diversidade, a formação de cidadãos e de leitores. Em consonância, Albuquerque, Magalhães e Sá (2013, p. 87) frisam: “sob a ótica da prática cultural e da diversidade social em que uma criança vive, torna o livro uma das ferramentas indicadas para a integração entre a realidade e as relações entre os textos e o contexto social em que vive”.

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2009, p. 17).

Dessa forma, o texto literário é capaz de direcionar o aprendiz a vários percursos, dentre eles, o fator da alteridade, bem como o exercício pleno da cidadania, que o envolve, visto que a literatura predispõe ao estudante a condição de perceber fatores do meio. Além disso, ele tem o domínio de sugerir opiniões, discussões e soluções para falhas, vícios, adversidades, dilemas ou contrariedades da vida pública que não lhe agrada (BRASIL, 2017).

Ainda, entende-se que os sonhos e/ou fantasias são imanentes da vida dos seres humanos, não há homem que possa viver sem eles, tendo em vista que são as engrenagens que movem a humanidade. Todos os dias, as pessoas, independentemente da classe social, raça ou etnia, de qualquer diversidade, entram em contato de alguma maneira com o mundo fictício, mesmo que seja durante o sono, inobstante à vontade.

Portanto, ao partir desse pressuposto, ocorre, durante o repouso, uma criação ficcional, que pode ser considerada a gênese da criação literária. De todo modo, a literatura manifesta-se diariamente na vida cotidiana da sociedade, assim sendo,

“não há literatura sem fuga ao real, e tentativas de transcendê-lo pela imaginação” (CANDIDO, 2006, p. 26).

A literatura como um dos meios para sonhar acordado apresenta, de certa forma, uma função psicológica, que se baseia na fantasia. Candido destaca que:

A produção e fruição desta [função psicológica] se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia, que de certo é coextensiva do homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. (CANDIDO, 1972, p. 805-806).

Sendo a literatura uma arte capaz de suprir as necessidades/carências humanas de fantasias, sonhos e inventividades, pode-se ressaltar que ela é o ensejo eficaz de preencher, de alguma forma, as esterilidades. Nesse contexto, a literatura torna as limitações humanas mais aceitáveis, por conduzir o homem a itinerários ficcionais vários, proporcionando uma quimera jamais saboreada no mundo real.

Segundo Iser (1979, p. 107, grifo do autor), “como o texto é ficcional, automaticamente, invoca a convenção de um contrato entre autor e leitor, indicador de que o mundo textual há de ser concebido, não como realidade, mas *como se fosse realidade*”. Assim, o texto literário é a representação do mundo real, ou mesmo a re(construção) do social, individual ou do coletivo e, conseqüentemente, uma exaltação do ser e do existir.

Nessa perspectiva, para tal fim, é essencial mencionar que “a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 1989, p. 110). Render-se à ilusão é indispensável para projetar futuros pessoais, familiares, comunitários e até mesmo interplanetários.

É expressivo o fato de que a literatura supre de maneira imprescindível a necessidade do homem com a ficção, influenciando, assim, na formação de personalidade. Sob este aspecto, ela tem um papel relevante na vida do homem, sobretudo na formação de caráter e sempre esteve ligada à sua existência, isso por meio da linguagem, fator característico do ser humano.

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa - o Bom, o Belo, o Verdadeiro, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande

voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1972, p. 805).

Dessa maneira, a literatura deve ser vista como algo ativo e reflexivo na vida pessoal e da sociedade, bem como um entrelace de culturas e saberes que não se finda. Essa manifestação artística tem a capacidade renovadora ou emancipatória da sapiência e, por meio dela, pode-se extravasar as fronteiras do realismo.

É importante, portanto, conceber os usos pessoais e sociais da leitura e escrita também como parte indissociável da vida em busca de si mesmo, ou seja, não um mero hábito esporádico, mas algo que propicia o prazer da descoberta da vida, na construção individual e coletiva do conhecimento através das palavras impressas, faladas, midiáticas ou o efeito de sentido da imagem - educação literária. (ARAUJO, 2018, p. 95).

Nessa mesma linha, com base no posicionamento de Antonio Candido, ressalta-se que a literatura:

Na medida em que nos interessa também como experiência humana, não apenas como produção de obras consideradas projeções, ou melhor, transformações de modelos profundos, **a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais.** (CANDIDO, 1972, p. 804, grifo nosso).

Os textos literários estão diretamente associados a questões individuais e/ou coletivas, bem como ao mundo em que se vive, assim, o poder que a literatura desencadeia nos indivíduos está irrevogavelmente agregado com circunstâncias em que se vive, ou seja, com situações cotidianas. Nesse viés, Candido destaca:

Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto, até constituir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos. (CANDIDO, 1972, p. 804).

Assim, por possuir marca própria, a literatura apresenta uma força mágica, com sentido dinâmico, bem próximo da realidade vivenciada, expondo problemas individuais ou coletivos de uma sociedade, por vezes, com identidade própria. Também, o texto literário revela autoconhecimento humano, olhares múltiplos para as peculiaridades da sociedade, simulacro de diversidades e, ainda, denúncias sociais.

Para a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, importante compreender as finalidades, as práticas e, ainda, os interesses e as linguagens das esferas literárias, para assim “(re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (BRASIL, 2018, p. 156).

Nesse sentido, empreende-se que a literatura é fenômeno vivo e com proximidade/representação do corpo social, porque há literatura para todos os gêneros, idades, cores, etnias, culturas, religiões. Em outras palavras, há literatura para qualquer gosto. Com relação a isso, o Brasil é plural, visto que veicula obras literárias com vozes, sentidos e linguagens literárias diversas, no entanto, ao mesmo tempo, tornam-se únicas.

Devido à multiplicidade de textos literários e ao contato com os vastos âmbitos literários, o aprendiz transfigura-se capaz de desenvolver diversas “habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística” (Brasil, 2018, p. 156). Nessa conjuntura, as Orientações Curriculares Nacionais de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio (Brasil, 2006, p. 67) frisam que “a leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo”.

Enaltece-se que a literatura é conceituada como a produção artística com características específicas, diversos significados, linguagens figuradas e a liberdade na criação, abrindo, portanto, um leque de possibilidades. Assim sendo, Barros (2016, p. 29) ainda afirma que “o que vale a pena enfatizar sobre a literatura é seu teor estético capaz de emocionar, apaixonar, entreter, divertir e, principalmente, de humanizar as pessoas”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os objetivos a serem alcançados pelo Ensino Médio, no artigo 35, é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996, p. 12), estabelece o papel da literatura que é desempenhar nos aprendentes “meios para ampliar e articular conhecimentos e competências” (BRASIL, 2002, p. 55).

Cabe ressaltar ainda, que o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003) teve “como pressuposto básico que o domínio da leitura e da escrita constitui a base para se assegurar o êxito dos alunos no ensino fundamental e, conseqüentemente, o exercício pleno de sua cidadania” (Brasil, 1993, p. 61), como medidas e instrumentos de implementação, na tentativa de corrigir e inovar o ensino brasileiro. Também, juntamente com a Política Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER, coordenada pela Fundação Biblioteca Nacional, tem-se uma maneira de promoção da “lecto-escritura na escola” (BRASIL, 1993, p.61).

Com base nas Orientações Curriculares Nacionais de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio: “trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (Brasil, 2016, p. 54). Nessa seara, a literatura possui a hegemonia de enlevo do que é belo, bem como pode formar seres autônomos e reflexivos.

Mesmo tendo como intuito a formação de mão de obra profissionalizante, a LDBEN de 1996 traz timidamente o propósito de romper com um ensino de “memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário” (Brasil, 2002, p. 55) e evoca sutilmente o letramento literário, ou seja, “a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido” (BRASIL, 2016, p. 55).

Em vista desse aspecto, o letramento literário, segundo Cosson (2009), embasa-se em apropriar-se da literatura enquanto linguagem. O letramento literário fornece aos aprendizes a descoberta das esferas literárias. Em outros termos, a “experiência literária, o contato efetivo com o texto”. Nessa esteira, é ainda “empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2016, p. 55). Nesse tocante, define-se letramento como habilidade de usar a linguagem de diferentes formas, dando significado tanto à fala quanto à escrita.

Alude-se, ainda, que as Orientações Curriculares Nacionais de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio (Brasil, 2006, p. 55) consideram “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”.

Dentre os letramentos existentes, o letramento literário é o que ocupa um lugar único, visto que abarca a literatura com sua capacidade plurissignificativa. Desse modo, proporciona ao aprendiz um encontro com o meio literário, desenvolvendo a vida da pessoa e transformando-a em um ser crítico e pensante.

O letramento literário consiste em apropriar-se da literatura enquanto linguagem, um ato contínuo, que não se aterma. Nesse viés, o ato de ensinar como aprender as práticas sociais de leitura e escrita “permite compreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais” (BRASIL, 2016, p. 80).

A partir dessas ponderações, a construção de um sujeito leitor ocorre por meio de práticas de leitura diárias, desse modo, conforme as considerações de Ranke, o estudante encontrará na leitura literária:

Uma fonte de prazer e fruição e não uma atividade regida pela obrigatoriedade, cumprida em terreno inóspito. Para verdadeiramente ler é preciso gostar de ler. E as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a realidade de suas vidas é tocada pela leitura – quando o desejo da leitura prevalece sobre a possibilidade de não ler. (RANKE, 2012, p. 51-52).

Frisa-se que as práticas de leitura devem despertar a sensibilidade, oportunizando o ser à capacidade emancipatória, sua por direito, pois rompe com a hegemonia. Candido (1989, p. 110) atesta que a literatura “propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. O crítico literário evidencia que não se pode deixar de lado “a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes” (CANDIDO, 1989, p. 110).

Por conseguinte, a literatura avoluma a sapiência dos aprendentes, visto que possui a capacidade de organizar as emoções e os entendimentos. Assim, há na literatura níveis de conhecimento exterior, tudo intencionalmente articulado pelo autor, para que o receptor absorva. Ainda nesse contexto, a literatura trata de iniquidades sociais, nutre o enfrentamento pelos direitos humanos, convicções acerca da ética, política, religião ou simplesmente humanistas (CANDIDO, 1989).

A leitura e a leitura literária desempenham nos aprendizes um comportamento inovador, mais crítico e, conseqüentemente, “menos preconceituoso diante do mundo” (OSAKABE, 2004 apud Brasil, 2016, p. 49). Para Guarnieri e Guarnieri:

Graças à leitura, a vivência imaginária alcança uma gama considerável de sentimentos (compaixão, tristeza, ódio, etc.) e de pensamentos éticos (verdade, correção, senso de justiça), além, é claro, da percepção de diferenciadas formas de relação social estabelecidas entre os personagens literários. Esses, e outros benefícios para a compreensão de mundo, são alcançados pelos leitores que vivem no plano imaginativo as vidas dos personagens dos quais leem. (GUARNIERI; GUARNIERI, 2019, p. 215-216).

Sob tal aspecto, “arte literária circunscreve sempre um espaço próprio e inalienável de atuação, embora seja ele limitado por vários fatores” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 18). Assim, revela, ao mesmo tempo, qualidades, valores, sentimentos, elementos educativos, vozes sociais, ressignificações, ou mais, seu cabedal cultural.

Desse modo, tendo em vista que a literatura proporciona contato com variadas culturas, bem como com diversidade de linguagens, faz-se necessário destacar o multiletramento, que preconiza a inclusão de multiplicidades: multiculturalidade e a multissemiótica, que fazem parte cotidianamente da vida dos aprendentes, por meio da internet.

Segundo Roxane Rojo:

A necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte - mas não somente - devido às novas TICS (Tecnologias da Informação e da Comunicação), e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO, 2012, p. 12).

A pedagogia dos multiletramentos em sala de aula é vista como uma necessidade para os aprendizes deste século. Em decorrência dos avanços tecnológicos, os estudantes estão cada vez mais incorporados ao mundo digital, além de possuírem grandes habilidades tecnológicas.

Na atual conjuntura, novas ideias, culturas, comportamentos e até mesmo mentalidades surgem na era do conhecimento na palma da mão. A cada dia, o

mundo torna-se majoritariamente interativo e dinâmico, assim, exige transformações, principalmente na área da educação.

É inevitável que os materiais didáticos impressos passam/passarão a ser substituídos por telas digitais, sites, redes sociais, textos multissemióticos, multimodais, dentre outros, transformando, desse modo, as maneiras de ler e de escrever e construir novos letramentos, letramentos digitais, efetivando práticas sociais que a literatura proporciona.

Nesse sentido, a literatura é uma fonte potenciadora para os multiletramentos, tendo em vista que possui multiplicidade de textos, abordagens nacionais e regionais, centrais e periféricas, canônicas e de massa. Em outros termos, o texto literário propõe “*ensinar* ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais” (ROJO, 2012, p.14, grifo do autor).

Além de oferecer diversidade textual e cultural, os textos literários são capazes de guiar os aprendentes até “suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade” (ROJO, 2012, p. 27).

Isto posto, torna-se imprescindível reiterar que a literatura é uma arte tão abrangente, plasticamente grandiosa, com múltiplas camadas de significados, que deve ser encarada como uma prática sociocultural, ultrapassando fronteiras, que ela não se esgota. E, ainda, que pode gerar transformações críticas e eficazes, em suma, é chegar à compreensão de que se trata de necessidade universal imperiosa. No capítulo quatro, apresentam-se questões que visam a formação de leitores segundo o livro didático.

4 FORMAÇÃO DE LEITORES E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA

A partir da perspectiva de que a arte literária “qualifica-se como uma prática indispensável para o posicionamento correto e consciente do indivíduo perante o real” (ZILBERMAN, 2012, p. 17), tem-se que a literatura é o limiar para a formação do sujeito. Entretanto, a autora também afirma que, “no Brasil, o nível de consumo de material impresso - isto é, o nível de leitura - sempre foi baixo” (ZILBERMAN, 2012, p. 7), o que está associado à elevada taxa de analfabetismo, bem como à falta de políticas públicas eficientes que incentivem a leitura da população brasileira. Nesse sentido, Zilberman afirma que:

O Estado precisa prover os leitores com livros, equipando bibliotecas e escolas; o professor deve fazer com que os alunos leiam e gostem; aos editores compete baratear o preço das obras publicadas; é necessário combater e eliminar o analfabetismo e diminuir o número de iletrados funcionais. (ZILBERMAN, 2012, p. 8).

Para a formação de leitores é preciso o trabalho/o engajamento da escola, dos professores, da família, da sociedade e do governo. Assim, significa que é uma responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional, todavia, culturalmente, a sociedade transporta essa obrigação para a escola, o que a torna a grande responsável pela formação do cidadão crítico e reflexivo. A unidade escolar possui sua hegemonia e Zilberman (2012, p. 9) a classifica como “o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler”. Contudo, apesar de a escola possuir uma grande responsabilidade no processo formativo-educacional, ela não consegue formar leitores se fizer um trabalho sozinha.

Desse modo, essencial destacar que, pela quarta vez consecutiva, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), no ano de 2018, apontou que 30% da população brasileira é considerada analfabeta funcional. Já a Agência Brasil noticiou, em 15 de julho de 2020, que “a taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação”. Diante de tal cenário, fazendo um comparativo entre 2018 e 2020, segundo as notícias, a taxa de

analfabetismo tem diminuído lentamente, desse modo, o problema, apesar de antigo, ainda é agudo.

Vale ressaltar que o problema da leitura no território brasileiro ocorre desde o período colonial, no qual a educação e a catequização dos que aqui viviam estavam sob a responsabilidade dos padres jesuítas. Para Oliveira e Batista (2018, p. 66), ler era um ato escasso, “no Brasil colonial, poucos eram os letrados, apenas os portugueses que aqui chegaram, senhores de engenho e seus filhos, e homens do clero. O restante da população ficava excluída do universo das letras”. Percebe-se que a educação não aparecia nesse cenário como valor social, e a escolarização não chegava até a grande massa da sociedade.

A família real portuguesa veio morar no Brasil no início do século XIX, o país tornou-se independente, a República foi proclamada, entretanto, tais conquistas não diminuíram a desigualdade sociocultural existente, visto que o acesso a um ensino de qualidade permaneceu elitizado. O analfabetismo ainda se mantinha em grande escala e o processo de disseminação da leitura nem mesmo germinava no período. Por esse prisma, as impressões escritas, vendas e importações, por muito tempo, ficaram a cargo do Estado, ou seja, a leitura permanecia minguada.

Com o passar dos anos, a modernidade avançou, ocorreu a Revolução Industrial, em contrapartida, de acordo com Lajolo e Zilberman (2011, p. 57), “o Brasil vegeta intelectualmente, carente de imprensa e livrarias”. As autoras afirmam, também, que o trabalho dos escritores brasileiros era árduo, existia um sistema vigente do papel, que dificultava a produção e propagação dos manuscritos, sendo que os livros eram vendidos de porta em porta e muitas vezes tinham que renunciar os seus direitos autorais, além de receberem bagatelas pelos exemplares vendidos. Desse modo, evidencia-se que o governo tinha uma política cultural e educacional incapacitada, demonstrando falhas na alfabetização e no ensino dos brasileiros.

Lajolo e Zilberman destacam que:

Questões relativas à comercialização de livros e material escrito ainda se expressavam, no Brasil, por alvarás reais, documentos que presentificavam o Estado como mediador da venda, impressão e importação de obras: o governo mediava as operações que envolviam, como partes interessadas, escritores, livreiros e impressores. O monopólio real da imprensa, que dura até o início da década de 20 do século passado, impedindo o crescimento da economia capitalista, deixava pouca margem para o florescimento do negócio de livros. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 78).

Nesse contexto, escrever era uma meta quase inconcebível, pelas inúmeras dificuldades que a época apresentava para a comercialização dos livros, pois as leis brasileiras desfavoreciam a propagação dos livros, e o governo detinha o sistema de importação e o monopólio da imprensa. Assim, o Brasil apresenta um contexto praticamente órfão de leitura e de ensino de qualidade. De acordo com as pesquisadoras Lajolo e Zilberman (2011, p. 78), “[...] mas a paisagem muda na segunda metade do século XIX, o todo poderoso e onipresente Estado parece sair de cena, ou melhor, parece reduzir sua presença a uma colorida estampilha na delgada folha de papel azul”. A partir dos contratos firmados entre o governo e o Cônego Fernandes Pinheiro e Joaquim Manuel de Macedo, a história, nesse momento, dá um grande passo para o ensino e para a propagação dos manuscritos e/ou Livros Didáticos (LD).

A partir de então, o livro passa a ser propriedade do autor, é produzido em maior escala e caminha timidamente como produto cultural. No entanto, a carência de leitura continuava, ou seja, era restrito a seletas classes sociais. Em contrapartida, o livro didático ganha destaque. Lajolo e Zilberman (2011, p. 94) ressaltam que a produção do LD era prioridade “sobre qualquer outro tipo de impressão, o que se justifica pela certeza de retorno do investimento financeiro, garantido pela adoção da obra”.

Para Rachel de Queiroz, o Livro Didático surge:

[...] refreando as edições literárias para intensificação das escolares. O bom negócio é o didático. Todos os editores começam com a literatura geral e por fim se fecham na didática. [...] a proximidade da abertura das aulas põe a mercadoria didática à frente de tudo mais. Só cuidamos agora de cartilhas, gramáticas, aritméticas - todos os instrumentos de torturar crianças. (QUEIROZ apud LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 94).

A autora salienta que o LD era definido como um instrumento para torturar crianças, pois não era visto por muitos críticos como um livro capaz de formar leitores fruidores, e sim como um objeto que alimenta o bolso dos escritores, negando, desse modo, sua qualidade. Entretanto, é importante frisar que, o LD, como material pedagógico, é um dos mais antigos meios de acesso que os menos favorecidos tenham tido com a leitura literária. Assim, por ser uma das condições para o funcionamento da escola, apresenta certo mérito, destaque e relevância para a história da escrita e da leitura no Brasil.

Lajolo e Zilberman definem o Livro Didático em duas vertentes:

O primo-pobre da literatura, para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado seu “prazo de validade”. E o primo-rico das editoras: as primeiras e as mais antigas já o incluíam em seus catálogos, e as atuais e mais modernas sonham com dispor de um ou mais títulos adotados por professores, escolas ou Secretarias de Educação. A vendabilidade do didático é certa, conta com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do Estado, é aceita por pais e educadores. Editor nenhum o ignora, embora nem sempre o tenha a seu alcance. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 103).

Com base nos aspectos descritos acima, o Livro Didático continua sendo o “primo-pobre”, porque muitos deles não são classificados como material didático adequado, capaz de atender às necessidades educacionais dos estudantes e, principalmente, por serem descartáveis. Conseqüentemente, o LD é o “primo-rico” das editoras, visto que sua industrialização e sua comercialização são rentáveis até hoje. É importante ressaltar que:

O livro didático, esse primo-pobre, mas de ascendência nobre, é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 104).

Os aprendizes de escola pública têm o primeiro contato com as leituras a partir do LD, ademais, ele é capaz de formar leitores, mesmo não apresentando grande encantamento. Sem sombra de dúvidas, sua influência literária é inevitável, visto que, segundo Lajolo e Zilberman (2011, p. 103-104), o Livro Didático está presente “em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade”. Assim sendo, apesar das dificuldades e da escassez, o LD é indispensável nas escolas brasileiras.

Doravante, os programas governamentais ganharam potência por volta de 1937, por meio do Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que criou o Instituto Nacional do Livro (INL), o mais velho programa revertido à oferta de Livros Didáticos aos alunos das escolas públicas brasileiras. Surgem, assim, as primeiras concepções sobre o LD, legitimando sua produção nacional.

No governo Vargas, aparecem as bibliotecas nacionais, dicionários e enciclopédias, tal período também foi marcado pela ideologia nacionalista, implantada pela ditadura, popularmente conhecida como “Estado Novo”. Na mesma época, o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, implanta a reforma do Sistema Educacional Brasileiro (Reforma Capanema) e declara que:

É com a educação moral e cívica que se cerra e se completa o ciclo da educação individual e coletiva e é por ela que se forma o caráter dos cidadãos, infundindo-lhes não apenas as preciosas virtudes pessoais senão também as grandes virtudes coletivas que formam a têmpera das nacionalidades - a disciplina, o sentimento do dever, a resignação nas adversidades nacionais, a clareza nos propósitos, a presteza na ação, a exaltação patriótica. (MENEZES, 2001, on-line).

No Estado Novo, existia uma grande preocupação com a moral e o civismo na educação brasileira. Além disso, o patriotismo ganha grande proporção, há, também, a exaltação da autoimagem e a criação de uma identidade puramente nacional, contudo, a educação brasileira se preocupava também com a formação de caráter. O LD é controlado pelo governo (biopoder), ou seja, as informações que circulariam nas escolas estavam sob seu controle e nenhum LD poderia ser adotado sem prévia autorização do Ministério da Educação de Educação e Saúde. Adiante, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), após anos, aperfeiçoou-se, ganhou nomes diferentes e continuou voltado para a educação básica das escolas públicas. A Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012, considera:

1. ser a educação um direito de todos e um dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, de acordo com o estabelecido na Constituição Federal;
2. as diversidades sociais e culturais que caracterizam a população e a sociedade brasileira, demandando a garantia de oportunidades e a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos alunos na escola;
3. o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação quanto à universalização do acesso e à melhoria da qualidade da educação básica, bem como a previsão constitucional sobre o fornecimento de material didático;
4. a importância da participação dos docentes no processo de escolha dos livros, em função do conhecimento da realidade dos seus alunos e das suas escolas;
5. o melhor equilíbrio na distribuição de livros didáticos à rede pública e a maior diversidade de obras participantes do processo de aquisição, com vistas à permanente qualificação dos materiais escolares;
6. a necessidade de melhorar o modelo de gestão da reserva técnica, com vistas à maior agilidade no atendimento às redes de ensino e às escolas públicas e ao aproveitamento mais eficiente dos materiais adquiridos;

7. a necessidade de ampliação do atendimento com acervos literários e complementares para salas de aula à educação infantil, a partir da perspectiva de inclusão das creches e pré-escolas como prioridade nas diretrizes da política nacional de educação. (BRASIL, 2012, on-line).

Por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), as escolas públicas proveram o ensino público “com livros didáticos, acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários” (BRASIL, 2012), equidade, qualidade do ensino, aproximação da realidade do estudante, maior distribuição de obras, tudo isso para assegurar o direito à educação expresso na Carta Magna (BRASIL, 1988). Nesse viés, o Ministério da Educação define no site do Governo do Brasil o que é Programa Nacional do Livro e do Material Didático:

Compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. O PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas. (BRASIL, 2021 on-line).

Por certo, o PNLD é um dos maiores apoiadores da educação básica nas escolas públicas brasileiras, visto que atende instituições comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Segundo Luckesi (1994, p. 104), “é através dele que fundamentalmente são transmitidos os conteúdos escolares” e, ainda, para a maioria da população brasileira, ele é um dos únicos meios de contato com a cultura escrita.

Atualmente, o PNLD apresenta uma nova roupagem com aquisição e distribuição integral de livros que abrangem o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Programa Brasil Alfabetizado e Educação do Campo. Os livros escolhidos podem ser utilizados por um triênio, as escolhas ocorrem de maneira democrática, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Os componentes curriculares são apresentados como reutilizáveis e consumíveis, e os livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Biologia, Física e Química São reutilizáveis, portanto, devem ser devolvidos ao final do ano letivo. Já os de alfabetização matemática e de alfabetização linguística (1º e 2º anos), bem como os

de língua estrangeira (inglês e espanhol), são distribuídos anualmente e o aluno não precisa devolver ao final do ano letivo.

Entretanto, no Ensino Médio, os livros de Filosofia e Sociologia são consumíveis e possuem a durabilidade de três anos. Nesse cenário, Luckesi (1994, p. 143) afirma que “o livro didático é um meio de comunicação, através do qual o aluno recebe a mensagem escolar”. Assevera, ainda, que o LD tem uma importância inegável no acesso aos textos, sua presença não garante, por si só, qualidade para a escola e para a leitura, mas é substancial para o ensino de escolas públicas brasileiras.

O material didático tem grande relevância para a vida dos educandos, visto que tem o condão de instruí-los, bem como de incentivar a leitura literária. E, apesar de muitas vezes ser usado como o único material de apoio em sala de aula, ele é necessário na escolarização dos estudantes. Embora seja denominado como o “primo-pobre”, manual, bíblia ou, ainda, o “muro de arrimo” do ensino das escolas públicas, não se pode negar a importância do LD para a formação de leitores neste país ainda marcado por um letramento rarefeito.

Em suma, neste tópico, abordou-se a trajetória do LD em terras brasileiras, além do registro de alguns apontamentos sobre a importância desse instrumento na vida escolar dos alunos. No próximo item, apresenta-se uma descrição de como o LD participa na formação do leitor.

4.1 O livro didático e a formação do leitor – um manual ou um instrumento?

É fato indiscutível que houve diversas mudanças desde o surgimento do livro didático na escola, bem como na sociedade brasileira e mundial, no entanto, “tais mudanças não foram suficientes para transformar por completo a situação da relação escola/escrita/leitura no Brasil” (STEPHANI, 2014, p. 33). Também, sabe-se que alguns professores adotam apenas o LD em suas aulas e essa ação faz com que o processo de ensino e aprendizagem se torne deficitário. Diante disso, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 67), o componente curricular de Língua Portuguesa deve “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela escrita e por

outras linguagens”. Desse modo, apenas o livro didático não é capaz de oportunizar ao aluno uma leitura com fruição, encantamento, percepções e entendimentos, por essa razão, o professor assume a função de apresentar materiais extras, além da necessidade de exercer o papel de mediador de práticas de leituras significativas.

Nesse sentido, Stephani (2014, p. 33) aborda que “por mais que o LD tenha uma importância inegável no acesso aos textos, sua presença não garante, por si só, qualidade para a escola e para a leitura”. No entanto, apesar de suas falhas, ele é irrefutável e útil para o processo de ensino-aprendizagem, por ser capaz de despertar o gosto e o fascínio pela leitura.

Para a professora Marisa Lajolo:

O livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. (LAJOLO, 1996, p. 4).

Diante disso, em razão de o livro didático fazer parte de um dos únicos meios pelos quais os estudantes de escolas públicas têm contato, ele apresenta diversas formas de leituras, desse modo, trata-se da oportunidade que se apresenta aos estudantes. Além disso, o livro didático pode “patrocinar todas estas modalidades de leitura que os livros não didáticos proporcionam, muito embora pareça pouco provável que um livro de Ciências provoque envolvimento estético, ou que um livro de poesia forneça informações científicas...” (LAJOLO, 1996, p. 4). Sendo assim, observamos que Lajolo (1996, p. 4) enfatiza que a aprendizagem, no caso, o desenvolvimento de um leitor, torna-se possível desde que o didático seja “usado, de forma sistemática, no ensino e aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar”, sendo, dessa maneira, auxiliar, com capacidade de desenvolver no aprendiz o saber, enriquecer o vocabulário e estimular a fruição do mundo imaginário.

Os aprendentes das escolas públicas brasileiras possuem a habilidade de apropriar-se de sabedoria por meio do livro didático, por ser “instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal” (LAJOLO, 1996, p. 4). Cabe ressaltar, ainda, que o LD é decisivo na qualidade do ensino, “o livro adquire, assim, a função de contribuir para o ensino e aprendizagem. Por isso, ele é considerado um interlocutor, isto é, um componente que ‘dialoga’ tanto com o professor quanto com

os alunos” (COSTA; ALLEVATO, 2010, p. 73), visto que há uma troca de experiências, erudição e intimidade, pois, de todo modo, cada indivíduo possui conhecimentos de mundo prévios e, quando em contato com o material, cria novos preceitos, identidades e juízos.

Sob essa perspectiva:

Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem. (LAJOLO, 1996, p. 4).

O LD é um instrumento “dentre a variedade de livros existentes, todos podem ter - e efetivamente têm - papel importante na escola” (LAJOLO, 1996, p. 4). Nesse viés, em termos de significância, o Ministério da Educação (MEC) investe cerca de R\$ 1,9 bilhões anualmente com material didático. O Fundo Nacional da Educação (FNDE) afirma que “todos os anos cerca de 150 milhões de livros didáticos circulam por mais de 140 mil escolas brasileiras e chegam a 40 milhões de estudantes” (VIEGA, 2021).

Assim, toda essa aplicabilidade tem como intuito garantir ao alunado a aprendizagem, “levando-o ao domínio e à reflexão dos conhecimentos escolares para que possa ampliar a compreensão da realidade, formulando hipóteses de soluções para problemas atuais, ou seja, o livro deve ser um subsídio para promover o exercício da cidadania” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2007, p. 29). Ainda, tem o condão de despertar no estudante a competência de ler as relações socioculturais e sua imagem enquanto cidadão no meio que o cerca.

Nessa esteira, Costa e Allevato validam:

O livro didático é um dos instrumentos mais utilizados pelos professores para organização e desenvolvimento das atividades em sala de aula e, até mesmo, para aprimorar seu próprio conhecimento sobre o conteúdo e, para os alunos, trata-se de uma fonte muito valiosa de informação, que deveria despertar o interesse e o gosto pela leitura, além de ajudar no avanço dos estudos. (COSTA; ALLEVATO, 2010, p. 72).

Sendo assim, trata-se de um instrumento específico, com viés pedagógico, que auxilia na aprendizagem, capaz de proporcionar diferentes leituras a diferentes leitores. Nessa tessitura, ainda, “através do livro, o educando terá a possibilidade de

se reportar, quantas vezes quiser, ou necessitar, ao conteúdo ensinado na sala de aula” (LUCKESI, 1994, p. 144). É “importante no cotidiano do aluno e do professor, ajudando ambos na organização do ensino, da aprendizagem e do trabalho, tanto na sala de aula como fora dela” (COSTA; ALLEVATO, 2010, p. 73). Esse objeto de fomento auxilia e contribui desde a preparação até a prática das aulas, além disso, apoia fora da sala de aula, também, visto que fornece benefícios para a vida do aprendiz.

Nesse tocante, Gerard e Roegiers, citados por Costa e Allevato, apresentam as funções do livro didático tanto para o professor quanto para o aluno. Assim, para os alunos, as mais importantes são:

1. o favorecimento da aquisição de conhecimento socialmente relevante;
2. o desenvolvimento das competências cognitivas, que contribuem para a autonomia dos alunos;
3. a consolidação, ampliação, aprofundamento e integração dos conhecimentos adquiridos;
4. o auxílio na avaliação da aprendizagem; e
5. a formação social e cultural dos alunos, além de desenvolver a capacidade de convivência e exercício da cidadania. (GERARD; ROEGIERS apud COSTA; ALLEVATO, 2010, p. 73).

Aos docentes, as mais importantes são:

1. o auxílio no preparo e planejamento de suas aulas;
2. o favorecimento da aquisição dos conhecimentos;
3. o favorecimento da formação didático-pedagógica;
4. o auxílio na avaliação da aprendizagem dos alunos. (COSTA; ALLEVATO, 2010, p. 73).

Nessa perspectiva, o LD é um valioso recurso para a vida escolar do aluno e do professor, capaz de desenvolver nos indivíduos a capacidade de compreender o mundo que o cerca, além de expandir a óptica do meio que está inserido. Para Oliveira; Guimarães (2007, p. 28), o livro didático “não se constitui em um instrumento neutro, mas, sim, em um produto que expressa uma dada visão de mundo, de ser humano e de escola”, reafirma-se, desse modo, como já mencionado, a magnitude do livro didático para o processo de escolarização da literatura, bem como para o processo de ensino-aprendizagem de modo geral.

Luckesi garante que o livro assume “posição crítica frente aos conteúdos ali expostos, despertando nos seus alunos o senso crítico necessário para se ler qualquer coisa” (LUCKESI, 1994, p. 144). Sem sombra de dúvidas, o material

didático destaca-se como proeminente para o ensino das escolas públicas em razão de seu potencial na vida de milhares de brasileiros. Também, permite ao estudante fazer múltiplas associações e enxergar novas versões.

O “primo-pobre”, por diversas vezes, foi/é taxado como inábil quando se fala em contribuir na formação de sujeitos cômicos, no entanto, o canhestro influencia no processo formativo de aprendizes. Abre-se um parêntese para o seguinte questionamento: há livros didáticos descabidos? Segundo Lajolo, existem ainda livros didáticos inapropriados:

[...] é inadequado pela irrelevância do que diz, pela monotonia dos exercícios que propõe, pela falta de sentido das atividades que sugere. Nesta situação, cabe ao professor substituir exercícios e atividades, ou simplesmente apontar a irrelevância do tópico. Substituição e comentário serão educativos, na medida que estarão fazendo o aluno participar, de forma consciente, de uma situação de leitura crítica e ativa de um texto. (LAJOLO, 1996, p. 8).

É responsabilidade do professor realizar um bom planejamento, principalmente para trabalhar com o livro didático. Além do mais, sabe-se que o professor é, sem sombra de dúvidas, o orientador de gêneros. Luckesi (1994, p. 104) destaca ainda que o professor “exerce o papel de um dos mediadores sociais entre o universal da sociedade e o particular do educando” e, conseqüentemente, é também o responsável pelo bom uso do livro didático.

Nesse cenário, o PNLD de 2020 ressalta o seguinte: “participação efetiva e o direito à voz das professoras e professores na escolha do livro didático que garante aos estudantes brasileiros o acesso a materiais adequados à sua realidade e às propostas pedagógicas da sua escola” (BRASIL, 2020). Desse modo, o professor aparece como o responsável em encaminhar seu alunado, visto que define em quais trilhas devem seguir.

Além disso, o material didático não deve ser o único a ser utilizado. “Isto porque a prática educativa é dinâmica e não pode ser limitada. No exercício de suas funções, o professor precisa sempre buscar novos horizontes, objetivando tornar o processo educativo mais produtivo” (COSTA et al, 2017, n. p.). Assim, é essencial realizar um bom planejamento e uma boa análise do material didático, além de perceber e criar soluções para os hiatos existentes no LD. Desse modo, podendo recorrer “aos chamados materiais complementares, objetivando produzir uma boa aula e nela promover uma melhor interação entre seus alunos” (COSTA et al, 2017,

n. p.), bem como estender o ensino e a aprendizagem para um estado extracorpóreo.

Nesse cenário, a professora Marisa Lajolo estabelece:

Essa leitura preparatória é o momento de planejar estratégias que favoreçam o estabelecimento de relações entre o que está no livro didático e a vida dos alunos, de decidir sobre as atividades que vão patrocinar a passagem do significado do mundo no qual vivem os alunos, para os significados de vida presentes no livro didático. (LAJOLO, 1996, p. 7).

Assim, o conhecimento do material, o planejamento e as estratégias de ensino são pontos necessários para um bom trabalho com LD. Dessa mesma premissa deriva que o professor deve também conhecer a realidade do aluno, tanto para escolher o livro didático como para “desenvolver em sala de aula dinâmicas que complementem/ampliem as atividades apresentadas nos livros didáticos, fazendo com que sua disciplina sirva como elemento contributivo à formação crítica dos educandos” (COSTA et al, 2017, n. p.). Enfim, despertar a capacidade de sentir os sabores, enxergar as cores, experienciar a leitura do texto literário.

O livro didático possui mérito e notoriedade para a educação pública brasileira, uma ferramenta necessária para a escola, para o professor e para o aluno, por facilitar a aquisição do saber, do mesmo jeito que influencia na leitura literária. As aulas do componente curricular de Língua Portuguesa, quando bem elaboradas e não restritas apenas ao LD, podem estimular o gosto e o fascínio pela leitura e sua plurissignificação. O livro oferece apenas um indicativo dos caminhos infinitos que o estudante pode percorrer. Assim, a partir do material didático, a promoção da leitura é possível por meio da estimulação de busca de novas fontes de conhecimento. Para tal fim, o livro didático pode ser usado como meio norteador, doses homeopáticas para o aprendente despertar o leitor curioso, outrora adormecido.

Ante o exposto, ainda, o livro didático, apesar de limitado, é mola propulsora para o ensino de escolas públicas em qualquer área de conhecimento. É capaz de desempenhar no aprendiz envolvimento afetivo, experiência estética, suscitar pesquisas, gerar discussões, debater temas da realidade, entender temas sociais, reivindicar seus direitos, notar o mundo que o cerca, atuar de forma crítica, desenvolver projetos sociais, culturais, ou pessoais, dentre diversas outras possibilidades, em síntese, um instrumento crucial na formação do leitor de escola

pública. A seguir, apresenta-se análise de um livro didático de Língua Portuguesa, da terceira série do Ensino Médio, *Esferas das Linguagens*, da editora FTD, das autoras Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção.

4.2 Análise de atividades de formação de leitores de textos literários no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP)

Inicia-se este tópico com reflexões acerca dos textos literários e das atividades no LDLP, além de pequenas ponderações sobre a formação de leitores a partir do livro didático de Língua Portuguesa, do terceiro ano do Ensino Médio, *Esferas das Linguagens*, da editora FTD, publicado em 2016, das autoras Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção. A distribuição ocorreu pelo FNDE, por meio PNL D para o triênio de 2018, 2019 e 2020, no entanto, foi estendido até o ano de 2021 em razão do isolamento social (e conseqüente ensino remoto) advindo da pandemia da Covid-19 que assolou a humanidade nos anos de 2020 e 2021.

Uma das autoras do livro, Maria Inês Batista Campos, apresenta um currículo vasto, é licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Língua Portuguesa e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC de São Paulo, conta ainda com Pós-doutorado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC de São Paulo, estágio pós-doutoral pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), estágio pós-doutoral pela Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis, Professora de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Linguagem, Identidade e Memória; Estudos do Discurso.

Enquanto Nívia Assumpção é licenciada em Letras – Português pela PUC de São Paulo e Mestre em Comunicação e Semiótica também pela PUC de São Paulo, exerce a função de Professora de Língua Portuguesa na rede particular de Ensino Fundamental e Ensino Médio há vários anos.

Selecionamos esse manual didático para o *corpus* da pesquisa por ser o livro utilizado pela Escola Estadual Bela Vista, localizada na zona rural de São Miguel do Tocantins, município situado na região Norte do Estado do Tocantins, fazendo parte

da microrregião do Bico do Papagaio. O município em questão apresenta uma população com significância para a região, por ser a quarta mais populosa. Entende-se que o ensino de literatura é o meio apropriado para influenciar o aluno a traçar novos rumos e a trilhar novos itinerários formativos. Assim, esta pesquisa intenciona saber como ocorre a formação de leitores de textos literários, se a leitura é uma atividade de prazer e de fruição estética, a partir do livro didático adotado por essa escola.

No ano de 2018, a escola contava com três turmas de terceiro ano, com aproximadamente 50 aprendizes; em 2019, duas turmas com mais ou menos 45 alunos; já em 2020, possuía duas turmas com cerca de 60 alunos; enquanto em 2021, possuía três turmas de terceiro ano com aproximadamente 70 alunos. Desse modo, percebe-se que anualmente o ensino médio dessa escola forma cerca de 50 jovens. Essa unidade escolar contava ainda com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos para Ensino Médio.

Sabe-se que o livro didático percorreu um longo caminho na história e que sofreu/sofre mudanças, ainda, entende-se que seu uso é essencial para a vida escolar dos aprendentes de escolas públicas. Nesse enfoque, esta investigação faz-se necessária para trazer apontamentos acerca do ensino de literatura e do LDLP, bem como comentários de como se dá a formação de leitores fruidores, como sugestionam os documentos que balizam a educação brasileira. Nesse sentido, parte-se do seguinte pressuposto:

[...] o LD ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, desempenhando, na escola, uma função importante, seja como forma de delimitar a proposta pedagógica a ser explorada em sala, como material de suporte ao encaminhamento das atividades de ensino e aprendizagem, seja como auxílio único disponível para professores e alunos. (ARAUJO, 2011, p. 26).

Diante disso, é possível confirmar que, o LDLP, copiosamente adotado pelas escolas públicas, é um instrumento amplamente utilizado nas salas de aulas para as aulas de literatura, letramento literário, como também para outros componentes curriculares. Acrescenta-se, ainda, que, para muitos, pode ser o único recurso de contato com o mundo da escrita e com a aprendizagem de leitura. Rangel (2003, p. 4, grifos do autor) afirma que o LD e o LDLP “podem ser entendidos, ao mesmo tempo, como parte das *causas* e parte dos *efeitos* dos padrões de letramento que caracterizam a sociedade brasileira”. Nesse viés, “podem ser encarados, também,

como um elemento constitutivo da concepção e das experiências de leitura que caracterizam o leitor médio brasileiro, em suas competências e incompetências, em suas expectativas e em seus medos” (RANGEL, 2003, p. 4).

Sabe-se que há todo um processo para que o livro chegue às mãos dos estudantes, além de milhões de reais envolvidos, existem publicações de editais para que as editoras se inscrevam, consultas, publicações do guia do PNLD, avaliações dos LDs feitas por profissionais; em suma, trata-se de um extenso processo, que envolve muita gente para a seleção dos LDs.

As Diretorias Regionais de Ensino (DREs)³ e escolas se organizam para que os professores possam avaliar as coleções e escolham o livro que consideram melhor para sua prática em sala de aula. Na introdução do guia do PNLD de 2018, há a seguinte redação acerca do que o professor deve fazer: “escolher aqueles livros que mais se adaptam ao seu projeto político-pedagógico e ao trabalho que os(as) professores(as) desenvolvem em seu cotidiano” (Brasil, 2018, p. 6). Vale ressaltar que, nesse ínterim, as editoras não medem esforços para terem seus exemplares escolhidos, assim, entram em contato com a escola, fazem visitas e palestras para que possam mostrar seus materiais, com a intenção de convencer os docentes a escolherem seus livros.

Acerca dos livros didáticos, o guia do PNLD de 2018 apresenta o seguinte:

Para alcançar as finalidades propostas para o Ensino Médio no Brasil contemporâneo, as obras didáticas devem veicular informações corretas, precisas, adequadas e atualizadas, contribuindo para o exercício do trabalho docente, no sentido de propiciar, aos estudantes, oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de aprendizagem. Além disso, a obra didática, como mediador pedagógico, proporciona, ao lado de outros materiais pedagógicos e educativos, ambiente propício à busca pela formação cidadã, favorecendo que os estudantes possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que se colocam para a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia. Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir, efetivamente, para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. Nessa perspectiva, elas devem representar culturalmente a sociedade contemporânea na qual se inserem, propondo abordagens que: promovam a imagem da mulher reforçando seu protagonismo social; abordem as temáticas de gênero; proporcionem debates relativos à superação de todas as formas de violência; promovam a educação em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças, adolescentes e idosos; incentivem ações pedagógicas voltadas para o

³ A secretaria de Educação do Estado do Tocantins possui 13 Diretorias Regionais de Ensino/DREs, dentre elas, há a diretoria com sede na cidade de Araguatins, a qual o município de São Miguel do Tocantins é jurisdicionado e, conseqüentemente, a escola-campo, *locus* desta pesquisa.

respeito e valorização da diversidade no que se refere aos conceitos de sustentabilidade e cidadania; promovam positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros; abordem a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando a construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2018, p. 9).

Há um rol de finalidades propostas para o Ensino Médio que devem ser abordadas pelo livro didático, mas pelo tempo de “chão” de escola, sabe-se que o documento traz uma utopia, algo distante da realidade vivenciada pela comunidade escolar. Ainda, pertinente lembrar que os livros já chegam nas mãos dos docentes prontos e com inúmeras lacunas, restando ao professor buscar outros recursos para atingir o objetivo em sala de aula.

O guia do PNLD afirma ainda que o LD deve viabilizar “o acesso de professores, alunos e famílias a informações, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade, a educação e a cultura” (BRASIL, 2018, p. 9), assim, ao partir dessa premissa, apresenta-se análise das atividades do livro intitulado *Esferas das Linguagens*, para a terceira série do Ensino Médio. O livro traz 9 unidades e cada unidade é composta de 3 capítulos, sendo eles: *Leitura e literatura; Texto, gênero do discurso e produção; e Língua e linguagem*.

O livro apresenta uma capa com um grande P. Logo acima da letra, aparece o nome - *Esferas das Linguagens* -, bem como o nome das autoras. À direita, apresenta o número 3 e abaixo da letra P o seguinte trecho: Ensino Médio, componente curricular Língua Portuguesa, três descrições: Literatura, Produção de textos e Gramática em uso. Ao fundo, na cor verde bandeira, há diversos rostos de jovens, uma tentativa de aproximar ou de dar pertencimento ao estudante. É possível dizer que se trata de uma capa simplória e, ainda, percebe-se que são poucos os jovens negros e de outras etnias que aparecem nessa capa, há uma predominância de jovens de pele clara e de cabelos lisos, primando a hegemonia eurocêntrica que ignora a população ‘parda’, composta, no estado do Tocantins, majoritariamente por negros e indígenas⁴.

⁴ De acordo com do IBGE, 70% da população do Tocantins é negra – dividida entre pretos ou pardos, sendo que o Estado tem 36 comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares e ainda oito etnias indígenas que compõem a riqueza e pluralidade cultural desta Unidade da Federação Brasileira.

O livro didático do *corpus* apresenta uma estrutura de 9 unidades e 27 capítulos, é um exemplar com cerca de 330 páginas. Na abertura de cada unidade, há uma imagem e um texto que contextualiza a gravura e seus elementos, explica o tema integrador da unidade e possui uma curta sinopse do capítulo. Os capítulos, por sua vez, contêm seções específicas, conforme os eixos - *Leitura e literatura; Texto, gênero do discurso e produção; e Língua e linguagem* -.

No capítulo *Leitura e literatura*, há três seções, a primeira intitula-se *Oficina e imagens* e traz a proposta de sensibilizar o aprendiz para o tema leitura/texto literário. Também, nessa seção, aborda-se uma variedade multimodal, neste caso, desde pinturas, esculturas, mapas, capas de filmes, fotografias, cartazes, desenhos, grafites até capas de livros, com o desejo de promover uma aproximação do tema com a leitura visual, requisitos importantes, segundo a BNCC (Brasil, 2018). Ainda, a atividade em grupo, que se trata de propostas de atividades que envolvem o sensitivo, o cognitivo e o social.

A segunda seção, denominada *Astúcias do texto*, tem como enfoque a leitura e a compreensão de textos de diversos gêneros, tais como histórias em quadrinhos, notícias de jornal, reportagens, charges, resenhas, produções literárias, entre outros, além de questionários. Já na terceira seção, nominada de *Na trama dos textos*, o intuito é proporcionar diálogos entre textos literários e textos fílmicos, bem como canções, quadrinhos, charges, etc.

O capítulo nomeado de *Texto, gênero do discurso e produção* também apresenta três seções. A primeira, intitulada *(Des)construindo o gênero*, expõe atividades de produção de texto, iniciando com a leitura do gênero a ser estudado, desde notícia, anúncio, reportagem, cartum, resumo, resenha crítica, fichamento, seminário de pesquisa, entre outros gêneros. O trabalho versou sobre quais as esferas de circulação, análise do texto verbal, estruturas que o compõem, vocabulário, organização textual, características e também as esferas de recepção. Ainda, ao final da seção, estão os questionários e as propostas de redação de vestibular, visto que os estudantes da terceira série do Ensino Médio estão se preparando para as avaliações escritas que exigem produções textuais.

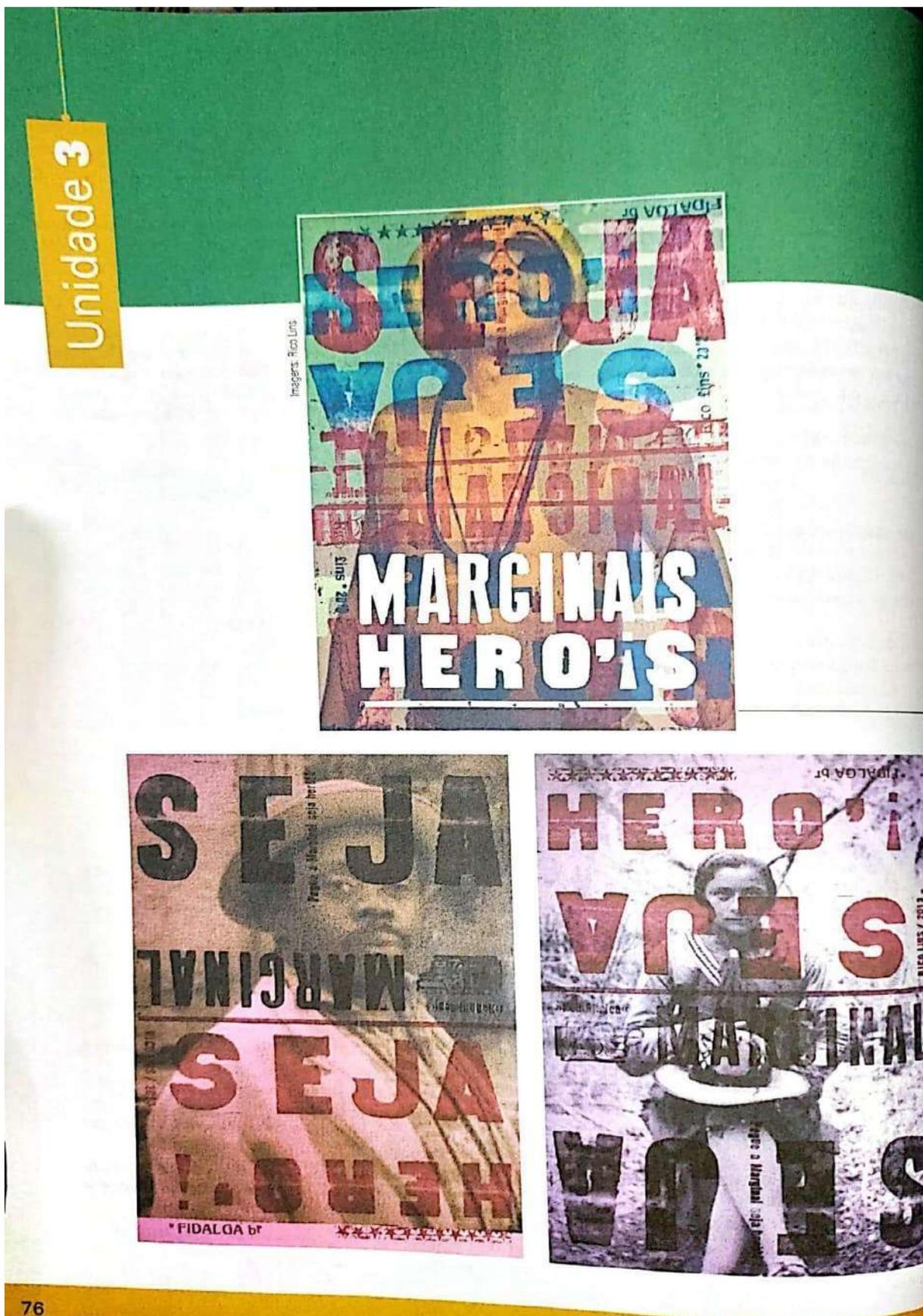
Na segunda seção, intitulada *Linguagem do gênero*, são explanados os mecanismos linguísticos e discursivos, além da análise do uso e dos elementos que constroem cada gênero. Ainda, ao final da seção, questões e propostas de redações de exames passados. A última subdivisão deste capítulo denomina-se *Praticando o*

gênero e nela se desenvolve a proposta do uso de recursos linguísticos aprendidos pelo estudante, assim, a partir disso, ele produz textos com as características discursivas do gênero estudado. Além disso, há mais um item chamado *Em atividade* que traz questões para serem feitas no caderno, geralmente, são questões do ENEM e de vestibulares de diversas universidades brasileiras.

O capítulo *Língua e linguagem* apresenta *Explorando os mecanismos linguísticos* como primeira seção, desse modo, o aprendiz vai estudar, com base na leitura de textos variados, as diversas estratégias linguísticas e sentido dos textos. Já *Sistematizando a prática linguística* objetiva o estudo dos conceitos apresentados na seção. Essa segunda parte é curta e, muitas vezes, se resume a verbetes e conceitos. A última seção intitulada *Usando os mecanismos linguísticos-discursivos* reúne as atividades acerca de aspectos linguísticos. Possui, ainda, no final do capítulo, *Em atividade*, questões de vestibulares e do ENEM.

Após a explanação dos componentes do livro didático, mantém-se o foco no capítulo 7, na seção *Leitura e Literatura*, para identificar a possível proposta da formação dos leitores. Inicialmente, a seção *Prosadores do Pré-modernismo* abre a unidade 3, página 76. Nessa página, há três cartazes e na página seguinte tem-se o título *Fronteiras e exclusões sociais: terras secas e homens fortes*, que traz uma lauda de descrição sobre as imagens anteriores, a saber: os cartazes e o folheto da mostra *Marginais heróis*, em São Paulo, no ano de 2016, no museu da Casa Brasileira, do *designer* gráfico Rico Lins, propõem um diálogo entre o cartaz, a xilogravura e as tecnologias digitais, recuperando a frase *Seja marginal, seja herói*, da obra *Bandeira*, poemas do artista plástico Hélio Oiticica; dentre os diversos marginais que se tornaram heróis, há dois ícones, no caso, Maria Gomes de Oliveira, conhecida como Maria Bonita, e o comediante mineiro, mais conhecido como Grande Otelo.

Imagem 1 - Página 76 do LDLP



Ainda, traz a seguinte informação: “nesta unidade, discutiremos o tema integrador *Fronteiras e exclusões sociais: terras secas e homens fortes*, histórias de homens corajosos contadas e cantadas por diferentes vozes que nos levam a conhecer o Brasil plural” (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 77). Neste capítulo, a produção literária/artística aborda propostas inovadoras e a inclusão de seres marginalizados pela sociedade. Afirma, ainda, que, na seção *Leitura e literatura*, tem-se para leitura e análise a boa prosa de ficção do início do século XX: trechos da obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha, do conto *Urupês*, de Monteiro Lobato, e do romance *O triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Na seção *Texto, gênero do discurso e produção*, serão analisadas as fábulas, estas, apesar de simples e curtas, fáceis de ler e de ouvir, retratam conflitos sociais e transmitem ensinamentos. E, após, na seção *Língua e linguagem*, tem-se para estudo alguns tipos de coesão sequencial, recursos linguísticos que organizam a conexão de ideias dos textos opinativos. Como já mencionado, a partir desta página, resumidamente, sobre a mostra *Marginais heróis*, alguns personagens são marginalizados, a obra de Hélio Oiticica é uma anunciação do que este capítulo pretende abordar.

Fronteiras e exclusões sociais: terras secas e homens fortes

Os cartazes e o folheto da mostra **Marginais heróis** foram distribuídos durante a exposição apresentada no Museu da Casa Brasileira, São Paulo, em 2016. O *designer* gráfico carioca Rico Lins propõe um diálogo entre o cartaz, a xilogravura e as tecnologias digitais. Em fotos pixeladas e tinta borrada, palavra e imagem, colagem e fragmentos aparentemente desconexos como carimbos, o artista discute o cartaz como suporte. Nesse diálogo entre a tecnologia digital e a analógica, o cartaz é deslocado das ruas para o museu, um espaço de preservação da memória.

Recuperando como mote a frase "**Seja marginal, seja herói**", da obra **Bandeira-poema** do artista plástico Hélio Oiticica (1937-1980), o artista recontextualiza a produção em 40 cartazes, misturando retratos escolhidos de uma galeria de marginais que se tornaram heróis. Entre a profusão de personagens, há dois ícones, mostrados nas imagens: Maria Gomes de Oliveira, conhecida como Maria Bonita (1911-1938), e o comediante mineiro Grande Otelo (1915-1993).

Nesta unidade, vamos discutir o tema integrador "Fronteiras e exclusões sociais: terras secas e homens fortes", histórias de homens corajosos contadas e cantadas por diferentes vozes que nos levam a conhecer o Brasil plural.

As imagens selecionadas do folheto estimulam a reflexão sobre a identidade brasileira, sem as idealizações românticas. Como compreender o Brasil como nação depois da Abolição e da Proclamação da República?

Na variada produção literária e artística desse momento, alguns autores assumiram propostas inovadoras, como a inclusão da população marginalizada — sertanejos e suburbanos — na sociedade. Nem todos, porém, discutiram a questão da cultura popular nem adotaram um patriotismo exacerbado.

No capítulo de **Leitura e literatura**, vamos ler e analisar a boa prosa de ficção do início do século XX: trechos da obra **Os sertões**, de Euclides da Cunha, do conto **Urupês**, escrito por Monteiro Lobato, e do romance **O triste fim de Policarpo Quaresma**, de Lima Barreto. Os diferentes textos constroem as figuras do sertanejo nordestino, do caipira paulista e do suburbano carioca, verdadeiros heróis que representam o povo brasileiro. Marginalizadas pela sociedade, essas personagens permanecem vivas até hoje em filmes, minisséries, romances, letras de música popular brasileira, enredos de escola de samba, cordel e adaptações teatrais.

No capítulo de **Texto, gênero do discurso e produção**, analisaremos um gênero que, desde a Grécia Antiga, vem encantando leitores infantis e adultos: as fábulas. Por trás de narrativas simples, curtas e fáceis de ler e ouvir, tendo animais como personagens, elas retratam conflitos sociais e transmitem ensinamentos.

No capítulo de **Língua e linguagem**, serão estudados alguns tipos de coesão sequencial, recursos linguísticos que organizam a conexão entre as ideias do texto opinativo. Os elos linguísticos do enunciado ajudam a construir a coesão e a coerência de um texto, facilitando sua compreensão e reforçando seu caráter persuasivo.

Folheto e cartazes da mostra **Marginais heróis**, de Rico Lins, Museu da Casa Brasileira, São Paulo, 2016.

Na página 78, em *Oficina de imagens* e no título *Seja marginal, seja herói*, aparece um retrato dos primeiros trabalhadores nos anos iniciais da República no Brasil. Trata-se de uma fotografia do ano de 1889, intitulada *Ambulantes*, do carioca Marc Ferrez. Essa imagem retrata um homem de pele clara, usando chapéu, camisa e calça; no ombro, carrega uma estrutura reta (espécie de vara) e, em cada ponta dela, há cordas com cestos cheios de frutas e hortaliças pendurados, ainda, o ambulante carrega um cacho de bananas na mão direita.

Na mesma página, há duas imagens: uma fotografia de Flávio de Barros, que mostra muitas pessoas sentadas, trata-se dos sertanejos seguidores de Antônio Conselheiro, em Canudos; e a outra é uma caricatura de Antônio Conselheiro e dois canhões direcionados a ele, uma imagem de Pereira Neto para a Revista Ilustrada. Há, ao lado de cada ilustração, descrição da imagem. Assim, encerra a página da *Oficina de imagens* (com as três imagens).

Imagem 3 - Página 78 do LDLP

Leitura e literatura

Capítulo 7

Prosadores do Pré-Modernismo

Oficina de imagens

"Seja marginal, seja herói"

Observe a imagem a seguir. Ela retrata uma cena de trabalho nos primeiros anos da República no Brasil.



Marc Ferrez / Coleção Gilberto Ferrez / Acervo Instituto Moreira Salles

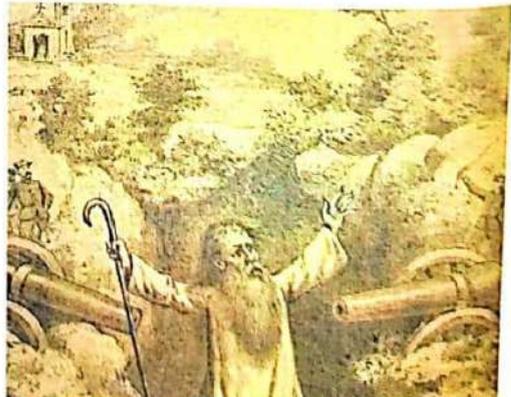
O fotógrafo carioca Marc Ferrez (1843-1923) é considerado um dos maiores cronistas visuais do Brasil do período entre o fim do Império e a Primeira República. Na fotografia ao lado, vemos um documento sobre o trabalho dos ambulantes no Rio de Janeiro, na época em que a cidade era a capital federal da República. **Ambulantes**, Rio de Janeiro, 1899. Coleção Gilberto Ferrez, acervo Instituto Moreira Salles.

As imagens a seguir recuperam cenas de um dos conflitos mais violentos ocorridos no Brasil: a Guerra de Canudos (1896-1897).



Fábio de Barros/Museu da República

O fotógrafo Fábio de Barros foi contratado pelo ministro da Guerra para acompanhar as tropas expedicionárias enviadas ao arraial de Canudos, sendo o único que documentou a tragédia. Foram construídas 5200 casas de pau a pique, a partir de 1893, às margens do rio intermitente Vaza-Barris (nordeste da Bahia), onde Antônio Conselheiro se fixou com uma multidão de sertanejos, seus seguidores. **Sertanejos seguidores de Antônio Conselheiro** em Canudos. Fábio de Barros/Museu da República



Antônio Vicente Mendes Maciel, mais conhecido como Antônio Conselheiro, líder religioso de Canudos, começou sua pregação por volta de 1870 e foi perseguido pela Primeira República por tomar parte em uma rebelião contra a cobrança abusiva de impostos. Caricatura de Pereira Neto para a **Revista Ilustrada**, ano 22, n. 725, fev. 1897. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

78 Capítulo 7 – Prosadores do Pré-Modernismo

Diante do exposto, observa-se que o professor pode usar essas imagens (da primeira seção) para aproximar os discentes dos assuntos do capítulo, bem como trazer materiais e discussões complementares para agregar à sua aula, visto que, por si só, o LD não será capaz de dar ao discente informações acerca do artista Oiticica e de sua representatividade para o movimento da arte, de suas lutas sociais, de sua trajetória na antiarte. Isso levando em consideração que sua arte não cabia nas galerias, era, na verdade, um convite à liberdade e à participação popular no universo das artes.

Desse modo, os estudantes não seriam capazes de compreender o que representa/representou a mostra *Marginais heróis*, como também quem foi Antônio Conselheiro e a guerra de Canudos. Nessa esteira, reafirma-se o papel preponderante da mediação docente para a leitura literária, que deve promover a ampliação e o sentido do conhecimento de mundo prévio dos estudantes.

Ainda, sem a utilização de mais recursos, com o LD não seria possível, por exemplo, atingir o que Cosson defende na sequência básica para o letramento literário, desse modo, a sequência básica é constituída por quatro passos: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. As imagens supostamente seriam a motivação.

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (COSSON, p. 54, 2009, grifo do autor).

Nesse contexto, o leitor precisa sentir-se antecipadamente motivado para realizar a leitura, no caso, precisa de um objetivo para guiá-la. Isso porque o leitor sempre espera atingir algum propósito. Assim, a motivação é o ponto de partida, mas também é o que mantém o leitor no processo de leitura. É, ainda, o que o faz permanecer na trajetória textual até a parada final, assim, colhe suas impressões, compreende, obtém as informações e incorpora o lido ao que vive.

Na página seguinte, tem-se a ilustração da obra de Oiticica - *Seja Marginal/Seja Herói* - e uma afirmativa de que existe muito material sobre o retrato

da realidade brasileira e sobre as muitas lutas cotidianas enfrentadas pela população urbana e rural. Estas, com ponto de partida na obra supra, em que os alunos deverão fazer uma exposição oral de, no máximo, dez minutos, neste caso, sobre a luta pela vida que acontece na República brasileira do século XXI. A pergunta norteadora é *Hoje, com qual imagem vocês representariam a vida dos vendedores ambulantes e do sertanejo?* (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 79).

Com base nisso, os estudantes devem contemplar suburbanos/cidade e jagunço/sertão, pesquisar imagens e notícias de jornais, revistas e sites que mostrem as lutas desses homens, hoje, nas diferentes regiões do Brasil. Ainda, selecionar algumas imagens para compor um painel, além de redigir legendas para as imagens e indicar fontes consultadas, o que configura a *Atividade em grupo*.

Imagem 4 - Página 79 do LDLP

Atividade em grupo

Há muito material sobre o retrato da realidade brasileira e as muitas lutas cotidianas enfrentadas pela população urbana e rural. Esta atividade tem como ponto de partida o poema intitulado **Bandeira-poema**, do artista plástico carioca Hélio Oiticica (1937-1980), feito em 1968, durante a ditadura militar brasileira.

- Hoje, com qual imagem vocês representariam a vida dos vendedores ambulantes e do sertanejo?
1. Cada grupo pode escolher uma das duas situações. Com seu(sua) professor(a), combinem para que as duas perspectivas sejam contempladas (suburbano/cidade e jagunço/sertão).
 2. Pesquisem imagens e notícias de jornais, revistas e sites que mostrem a luta desses homens hoje nas diferentes regiões do território brasileiro.
 3. Seleccionem algumas imagens para compor um painel e organizem o material para a exposição.
 4. Redijam legendas para as imagens e indiquem as fontes consultadas.

Apresentação

Façam uma **exposição oral** de, no máximo, dez minutos, sobre a luta pela vida que acontece na República brasileira do século XXI.



Bandeira-poema, do artista plástico Hélio Oiticica, 1968.

Astúcias do texto

O período situado entre 1902 e 1922, depois da Abolição e da Proclamação da República, marcado pela tradição e pela transgressão, ficou conhecido como **Pré-Modernismo**, nome genérico para a produção literária que, nas primeiras décadas do século XX, problematiza a realidade social e cultural brasileiras. Cronologicamente, esse período da literatura inicia-se com a publicação de duas obras importantes: **Os sertões**, de Euclides da Cunha, e **Canaã**, de Graça Aranha. O ano que limita o final do período é marcado pela realização da Semana de Arte Moderna, em São Paulo.

Os textos a seguir pretendem aproximá-lo da prosa literária dessa época, um espaço aberto para vozes que discutiram os problemas sociais do Brasil.

Os sertões: entre o jornalismo e a ficção

Uma das mais importantes obras em língua portuguesa é **Os sertões**, escrita pelo engenheiro e jornalista Euclides da Cunha. Em 1897, o autor foi enviado a Canudos, no sertão baiano, como correspondente de guerra, e de lá escreveu uma série de reportagens para o jornal **O Estado de S. Paulo**, em que relatou a destruição do povoado e de sua gente. Em 1902, publicou a recriação literária da intervenção militar contra os jagunços do arraial de Canudos e o descaso das elites políticas sobre tal situação.

Leitura e literatura

Observa-se que a atividade segue uma proposta de produção oral e escrita, criação de roteiro para apresentação oral, assim, o cumprimento da atividade possibilita que o aprendiz atue de maneira ativa, logo, terá que fazer as buscas, escrever roteiros e fazer sua exposição oralmente.

A leitura, nesse sentido, constitui uma prática cultural, o texto multimodal em diversos gêneros e semioses promove um diálogo com o imaginário coletivo, aflora a criatividade em consonância com aspectos cognitivos e, nesse contexto, a mediação do docente orientador é fundamental na formação de leitores. Ancora-se esse aporte epistemológico em diálogo com pesquisas de ensino e aprendizagem da Linguística Aplicada e nos Estudos Literários de Ensino.

Ao partir dessa atividade em grupo, percebeu-se que, ainda em 2021, as escolas em sua maioria, não dispõem de acervo bibliográfico minimamente satisfatório, de bibliotecas com espaços apropriados, de profissionais capacitados, visto que a maioria dos profissionais que ocupa o cargo de bibliotecário é um servidor, geralmente um professor incapacitado de desenvolver suas funções originais. Ainda, as escolas não dispõem de rede *wireless* para estudantes, portanto, esse tipo de situação limita o processo de ensino-aprendizagem.

Em 2018, 3,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos reportaram que nunca acessaram a Internet ou não tiveram acesso nos três meses anteriores à pesquisa. Entre os não usuários, 2,2 milhões de crianças e adolescentes alegaram a ausência de Internet no domicílio como motivo para não acesso. O fato de não poderem acessar a Internet na escola foi mencionado por 1,4 milhões de crianças e adolescentes. (BRASIL, 2019, p. 111).

Nesse contexto, frisa-se que pesquisa *A Tic Kids Online Brasil 2018* constatou ainda que “as escolas, por sua vez, representam um potencial relevante e ainda não plenamente aproveitado para garantir a ampliação do acesso à rede para esse público no país” (BRASIL, 2019, p. 111). Segundo tal pesquisa, sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, nas escolas brasileiras, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), tem-se o seguinte:

Em 2019, 40% das escolas localizadas em áreas rurais possuíam ao menos um computador (de mesa, notebook ou tablet) com acesso à Internet, e em mais 9% das instituições não havia computadores, mas a escola acessava a Internet por outros dispositivos, como o celular. Assim, a proporção de escolas rurais sem infraestrutura de conexão é de 51%. Ou seja, essas escolas não possuíam acesso à Internet, e também não possuíam dispositivos próprios. (BRASIL, 2020, p. 101).

Ainda, faz-se necessário destacar os dados da pesquisa, quando:

A análise dos dados de acesso à Internet nas escolas localizadas em áreas rurais, por região geográfica, revela que as instituições das regiões Norte (21%), Nordeste (38%) e Sudeste (51%) apresentaram proporções de acesso à rede menores em comparação com as proporções observadas nas regiões Centro-Oeste (74%) e Sul (83%). (BRASIL, 2020, p. 101).

Em relação ao acesso à internet da região Norte, as escolas das zonas rurais são as que apresentam o menor índice de acesso. O LD escolhido para análise traz diversas atividades que sugerem a consulta a *sites*, mas os aprendizes não dispõem de tal recurso, ocasionando, assim, um impacto incalculável no processo de ensino-aprendizagem.

A seção *Astúcias do texto* inicia ainda na página 79. Nela, enfatiza-se que o Pré-modernismo ocorreu entre 1902-1922, apresenta as problemáticas sociais e culturais brasileiras, bem como afirma que a escola inicia pela publicação de duas obras, a saber, *Os sertões*, de Euclides da Cunha, e *Canaã*, de Graça Aranha. Ainda, refere que o encerramento da escola deu-se com a Semana de Arte Moderna, em São Paulo. “Os textos a seguir pretendem aproximá-lo da prosa literária dessa época, um espaço aberto para vozes que discutiram os problemas sociais do Brasil” (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 79).

Logo abaixo, aparece o título e a descrição *Os sertões: entre o jornalismo e a ficção*, há afirmação de que a obra é uma das mais importantes obras em língua portuguesa e que o jornalista Euclides da Cunha foi enviado a Canudos, no sertão baiano, para escrever uma série de reportagens para o jornal *O Estado de S. Paulo*. A obra foi publicada em 1902, como uma recriação literária.

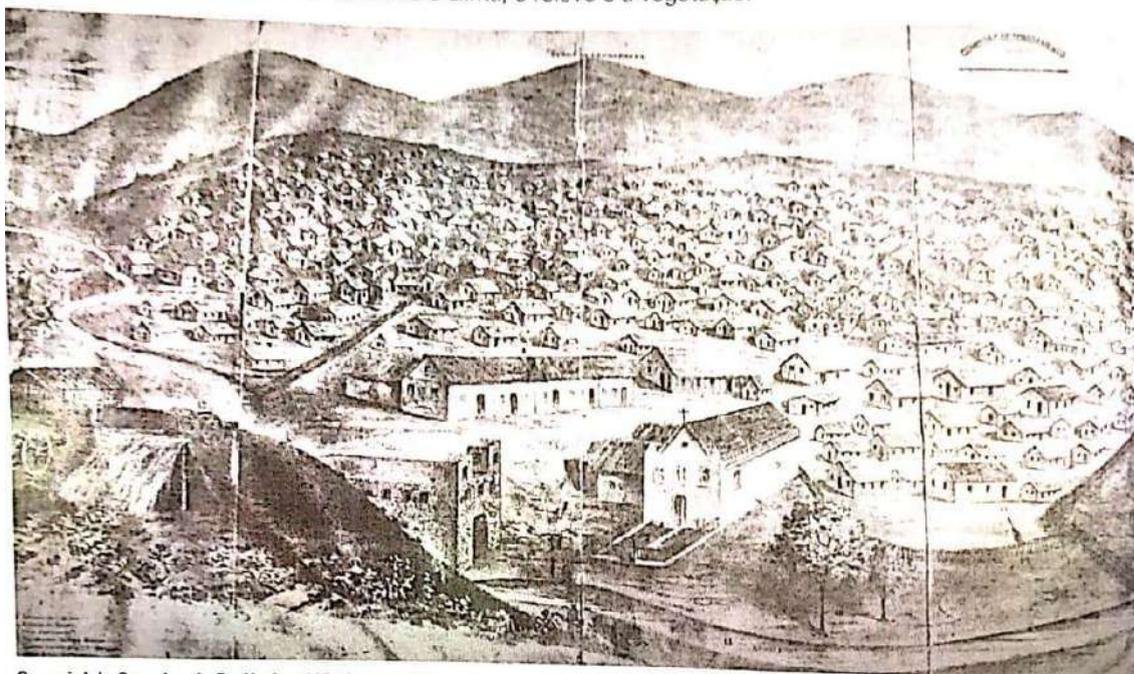
Na página 80, exibe-se informação de que a primeira parte da obra intitula-se *A terra*, em que o autor descreve o espaço físico, as características do solo, informações sobre o clima, o relevo e a vegetação. Em seguida, uma litografia do arraial de Canudos, de Dr. Urpia, de 1897, do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro. Também, três trechos, assim descritos: o primeiro, do final do capítulo I, da parte *A terra*; o segundo é do capítulo III, da parte *O homem*; e o último é do capítulo VI, da parte *A luta*. Para apresentar os dois últimos trechos, há um excerto informando que os estudantes farão a leitura da parte *O homem*, em que o autor retrata o sertanejo, bem como suas características notáveis de adaptação ao meio hostil e sua resistência. Ainda, que, na parte *A luta*, foi selecionado o final do

capítulo, em que se narra a resistência sertaneja e o extermínio de Canudos, os trechos estão nas páginas 80 e 81.

Após, há ainda uma atividade com quatro questões nas páginas 81 e 82. Abaixo da atividade, aparece uma imagem e um fragmento da biografia do autor: *Euclides da Cunha: uma voz a favor dos sertanejos*; também, um box com a seguinte informação: *A voz da crítica*, que é uma escrita de Canudos, do crítico literário Francisco Foot Hardman. Já na página 83, aparece uma fotografia e uma pequena informação sobre Canudos nos dias atuais. Na imagem, estão as ruínas da Igreja de Santo Antonio, da antiga Vila de Belo Monte, em Canudos, encerrando o contato do aprendiz com a obra *Os sertões*.

Imagem 5 - Página 80 do LDLP

Na primeira parte da obra — intitulada “A terra” —, o autor descreve o espaço físico de Canudos: as características do solo, as informações sobre o clima, o relevo e a vegetação.



O arraial de Canudos de Dr. Urpia, 1897. Litografia, Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

Leia um trecho do final do capítulo I, da parte “A terra”.

Entre os terrenos da extrema setentrional da Bahia, que se resumiam nos cachopos de quartzo de Monte Santo e visos da Itiúba, esparsos pelas águas, avolumaram-se num ascender contínuo. [...]

O regime desértico ali se firmou, então, em flagrante antagonismo com as disposições geográficas: sobre uma escarpa, onde nada recorda as depressões sem escoamento dos desertos clássicos.

Acredita-se que a região incipiente ainda está preparando-se para a Vida: o líquen ainda ataca a pedra, entretece a trama das raízes, obstando, em parte, que as torrentes arrebatem todos os princípios exsolvidos — acumulando-os pouco a pouco na conquista da praga em desolada cujos contornos suaviza — sem impedir, contudo, nos estios longos, as insolações inclementes e as águas selvagens, degradando o solo.

CUNHA, Euclides da **Os sertões**: campanha de Canudos. Edição crítica de Walnice Nogueira Galvão. São Paulo: Ática, 2003. p. 30-31

Os dois fragmentos a seguir também são de **Os sertões**. No primeiro, retirado do início do capítulo III da segunda parte da obra, “O homem”, o autor retrata o sertanejo, revelando suas características notáveis de adaptação ao meio hostil e sua resistência diante dele. No segundo fragmento, selecionamos o final do penúltimo capítulo da terceira parte, “A luta”, em que o autor narra a resistência sertaneja e o extermínio de Canudos, comandado pelo Exército.

Texto 1

Capítulo III

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral.

A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas.

É desgracioso, desengonçado, torto. Hércules-Quasimodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gigante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados. Agrava-o a postura normalmente abatida, num manifestar de displicência que lhe dá um caráter de humildade deprimente. A pé, quando parado, recosta-se invariavelmente ao primeiro umbral ou parede que

neurastênico: pessoa que sofre de fadiga extrema, que atinge tanto a área física quanto a intelectual.

Capítulo 7 – Prosadores do Pré-Modernismo

Imagem 6 - Página 81 do LDLP

encontra; a cavalo, se sofria o animal para trocar duas palavras com um conhecido, cai logo sobre um dos estribos, descansando sobre a espenda da sela. Caminhando, mesmo a passo rápido, não traça trajetória retilínea e firme. Avança celeremente, num bambolear característico, de que parecem ser o traço geométrico os meandros das trilhas sertanejas. E se na marcha estaca pelo motivo mais vulgar, para enrolar um cigarro, bater o isqueiro, ou travar ligeira conversa com um amigo, cai logo — cai é o termo — de cócoras, atravessando largo tempo numa posição de equilíbrio instável, em que todo o seu corpo fica suspenso pelos dedos grandes dos pés, sentado sobre os calcanhares, com uma simplicidade a um tempo ridícula e adorável.

É o homem permanentemente fatigado.

Reflete a preguiça invencível, a atonia muscular perene, em tudo: na palavra remorada, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência langorosa das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude.

Entretanto, toda esta aparência de cansaço ilude.

Nada é mais surpreendedor do que vê-la desaparecer de improviso. Naquela organização combatida operam-se, em segundos, transmutações completas. Basta o aparecimento de qualquer incidente exigindo-lhe o desencadear das energias adormecidas. O homem transfigura-se. Empertiga-se, estadeando novos relevos, novas linhas na estatura e no gesto; e a cabeça firma-se-lhe, alta, sobre os ombros possantes aclarada pelo olhar desassombrado e forte; e corrigem-se-lhe, prestes, numa descarga nervosa instantânea, todos os efeitos do relaxamento habitual dos órgãos; e da figura vulgar do tabaréu canhestro reponta, inesperadamente, o aspecto dominador de um titã acobreado e potente, num desdobramento surpreendente de força e agilidade extraordinárias.

atonia: frouxidão, inércia, fraqueza.
canhestro: desajeitado.
espenda: parte da sela em que assenta a coxa do cavaleiro.
estadear: ostentar.
remorado: retardado, demorado.
tabaréu: caipira.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões:** campanha de Canudos. Edição crítica de Walnice Nogueira Galvão. São Paulo: Ática, 2003. p. 105-106.

Texto 2

Capítulo VI

Canudos não se rendeu

Fechemos este livro.

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente 5 mil soldados.

Forremo-nos à tarefa de descrever os seus últimos momentos. Nem poderíamos fazê-lo. Esta página, imaginamo-la sempre profundamente emocionante e trágica; mas cerramo-la vacilante e sem brilhos.

Vimos como quem vinga uma montanha altíssima. No alto, a par de uma perspectiva maior, a vertigem...

Ademais, não desafiaria a incredulidade do futuro a narrativa de pormenores em que se amostrassem mulheres precipitando-se nas fogueiras dos próprios lares, abraçadas aos filhos pequeninos...

E de que modo comentaríamos, com a só fragilidade da palavra humana, o fato singular de não aparecerem mais, desde a manhã de 3, os prisioneiros válidos colhidos na véspera, e entre eles aquele Antônio Beatinho, que se nos entregara, confiante — e a quem devemos preciosos esclarecimentos sobre esta fase obscura da nossa História?

Caiu o arraial a 5. No dia 6 acabaram de o destruir desmanchando-lhe as casas, 5 200, cuidadosamente contadas.

Antes, no amanhecer daquele dia, comissão adrede escolhida descobrira o cadáver de Antônio Conselheiro.

Jazia num dos casebres anexos à latada, e foi encontrado graças à indicação de um prisioneiro. [...]

Fotografaram-no depois. E lavrou-se uma ata rigorosa firmando a sua identidade: importava que o país se convencesse bem de que estava, afinal, extinto aquele terribilíssimo antagonista.

Restituíram-no à cova. Pensaram, porém, depois, em guardar a sua cabeça tantas vezes maldita — e, como fora malbaratar o tempo exumando-o de novo, uma faca jeitosamente brandida, naquela mesma atitude, cortou-lha; e a face horrenda, empastada de escaras e de sânie, apareceu ainda uma vez ante aqueles triunfadores...

Trouxeram depois para o litoral, onde deliravam multidões em festa, aquele crânio. Que a ciência dissesse a última palavra. Ali estavam, no relevo de circunvoluções expressivas, as linhas essenciais do crime e da loucura...

Antônio Beatinho: Antônio Conselheiro.
expugnado: conquistado pela força das armas.
forrar-se: livrar-se, evitar.
sânie: pus gerado por chagas não tratadas.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões:** campanha de Canudos. Edição crítica de Walnice Nogueira Galvão. São Paulo: Ática, 2003. p. 497-498.

1. No texto 1, o autor retrata o mestiço sertanejo.

a) Que antíteses captam seu perfil?

FAÇA NO
CADERNO

b) Com que finalidade esse recurso estilístico é usado?

Imagem 7 - Página 82 do LDLP

2. Ao qualificar o homem sertanejo de “Hércules-Quasímodo”, o autor recupera o mitológico herói grego Hércules, símbolo da coragem e da bravura; e Quasímodo, personagem do livro **Notre-Dame de Paris** (também conhecido no Brasil como **O Corcunda de Notre-Dame**), do escritor francês Victor Hugo, que simboliza a monstruosidade. Explique as possíveis relações entre o sertanejo, Hércules e Quasímodo.
3. Antônio Conselheiro, líder contraditório, peregrino, místico, apareceu no sertão baiano acompanhado de beatos que vagueavam pela região numa vida de penitência. Viveu 30 anos de peregrinações, proferindo sermões, até que se refugiou nas ruínas de uma fazenda abandonada, chamada Canudos, em 1893. Foi assassinado em 22 de setembro de 1897, aos 69 anos. Depois foi exumado e degolado, tendo a cabeça seguido para Salvador e sido apresentada numa parada comemorativa dos militares. Leia a descrição de Antônio Conselheiro que está na segunda parte da obra **Os sertões**.

E surgia na Bahia o anacoreta sombrio, cabelos crescidos até os ombros, barba inculta e longa; face escaveirada; olhar fulgurante; monstruoso, dentro de um hábito azul de brim americano; aborreado ao clássico bastão, em que se apoia o passo tardo dos peregrinos...

É desconhecida a sua existência durante tão largo período.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**: campanha de Canudos. Edição crítica de Walnice Nogueira Galvão. São Paulo: Ática, 2003. p. 141-142.

No texto 2, Euclides da Cunha, como historiador, não se contentou com a descrição objetiva dos acontecimentos.

- a) Ao afirmar “Canudos não se rendeu”, que posição ele assume frente ao massacre?
 - b) Identifique o trecho em que o autor denuncia o Exército nacional.
4. A partir da leitura dos fragmentos, há possibilidade de o jornalista ter escrito uma reportagem imparcial? Por quê?

Euclides da Cunha: uma voz a favor dos sertanejos

O carioca Euclides da Cunha (1866-1909) iniciou o curso de Engenharia na Escola Politécnica e depois se transferiu para a Escola Militar da Praia Vermelha. Dedicou-se à profissão de engenheiro, trabalhando na Estrada de Ferro Central do Brasil. De formação positivista e determinista, sempre gostou de escrever, tornando-se jornalista de **O Estado de S. Paulo** e, depois, escritor.

Após a publicação de **Os sertões** (1902), Euclides da Cunha foi eleito para a Academia Brasileira de Letras e tornou-se membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Seu livro tornou-se um clássico, um êxito editorial com numerosas edições e traduzido em dez línguas.



Euclides da Cunha.

A VOZ DA CRÍTICA

O crítico literário Francisco Foot Hardman explica Canudos:

Cem anos passados, aquele destino trágico, que confrontou algozes e vítimas no maior “crime da nacionalidade” perpetrado, parece ter-se alastrado, como maldição, para todo o território do país. O incêndio de Canudos espalhou-se por todo o campo e cidades. O vento levou as cinzas para muito longe fora de qualquer controle. O grande desencontro de tempos dá-se hoje, simultaneamente, em muitos espaços. Essa é a grande herança dos modernos. Os avatares dos condenados de Canudos, em plena era da globalização, continuam a vagar sem nome, sem terra, sem história: são quase 60 milhões de pobres, párias e miseráveis esquecidos do Brasil (quem é este gigante que dorme, enquanto seus filhos — os mais novos e os mais antigos — agonizam nas ruas e estradas?).

Canudos revive na miséria rural absoluta dos sem-terra, mas revive também, sobretudo, na miséria urbana, suburbana e metropolitana das imensas cidades que concentram mais de 70% da população total do país. Nada mais emblemático, a esse propósito, do que a incrível migração do termo “favela”, inicialmente um topônimo que designava **O Morro da Favela**, em Canudos, onde se amontoavam labirinticamente as habitações precaríssimas dos sertanejos, em hoje, convertido num vocábulo de significado genérico para as moradias miseráveis nos maiores aglomerados urbanos.

HARDMAN, Francisco Foot. Troia de taipa: de como Canudos queima aqui. In: ABDALLA JR., Benjamin; ALEXANDRE, Isabel (Org.). **Canudos**: palavra de Deus, sonho da terra. São Paulo: Sonac: Boitempo Editorial, 1997. p. 59-60.

Capítulo 7 – Prosadores do Pré-Modernismo

Fonte: CAMPOS e ASSUMPÇÃO (2016, p. 82)

Após, segue o título *Urupês: contos lobatianos*, ali, as autoras informam que, assim como Euclides da Cunha, Monteiro Lobato tematiza os vários brasis interioranos, desse modo, o estudante conhecerá a narrativa ágil e dinâmica do autor a partir de trechos de *Urupês*.

Ainda, seguem três fragmentos da obra *Urupês*, no caso, Texto 1, Texto 2 e Texto 3, que estão relacionados ao Jeca Tatu, e uma nova atividade composta com quatro questões. Essa abordagem foi feita das páginas 83 a 85. Também, tem-se uma fotografia com um trecho da biografia do autor: *Monteiro Lobato: Um país se faz com homens e com livros*. Desse modo, encerra-se o contato do aluno com a obra *Urupês* com *A voz da crítica*, de Vasda Bonafini Landers.

Imagem 8 - Página 83 do LDLP

Canudos hoje

No decorrer dos anos, depois do último combate (1897), construiu-se um segundo arraial; em 1968, toda a região foi alagada pelo açude de Cocorobó, que represou o rio Vaza-Barris. A população se mudou para um local próximo, onde existe até hoje uma cidade chamada Canudos.

Esse acontecimento faz lembrar uma profecia do beato Conseqelheiro: "O sertão vai virar mar e o mar vai virar sertão".

Ruínas da Igreja do Santo Antônio, da antiga Vila de Belo Monte, em Canudos Velho, Canudos, Bahia. Fotografia de 2012.



Urupês: contos lobatianos

Na mesma esteira de Euclides da Cunha, que estampou a dura realidade sertaneja na grande imprensa, tivemos o lançamento de outras obras que tematizam os vários "brasis" interioranos. Entre elas, está **Urupês**, de Monteiro Lobato, cuja primeira edição é de 1918.

Uma coletânea de contos traz o cenário do Vale do Paraíba, arrasado após a crise da cultura do café no tempo da República Velha. A partir de simples casos, o autor recupera a cultura do caboclo paulista, de maneira crítica e irônica. Em todas as narrativas está presente o drama do homem do interior, com finais tristes e sombrios, o que levou Lobato a pensar em dar o título de **Dez histórias trágicas** à coletânea.

Quanto à linguagem, o escritor paulista recusou-se a escrever "difícil" e a usar vocabulário raro — insistiu nas marcas de oralidade, com expressões populares do Brasil rural, buscando sempre a clareza e a simplicidade. Afirmava: "Nada de imitar seja lá quem for [...]. Temos de ser nós mesmos... ser núcleo de cometa, não cauda. Puxar fila, não seguir."

Para ele, uma narrativa ágil e dinâmica prende a atenção do leitor e provoca a reflexão sobre as questões sociais. Monteiro Lobato opôs-se à visão alienada da literatura feita nos gabinetes da capital federal, admirada com as largas avenidas, com a moda francesa e com a poesia declamada nas confeitarias e nos cafés.

Na trilha do Jeca

No final do livro de 12 contos, há um artigo intitulado "Urupês", em que o narrador fixa a imagem de Jeca Tatu, uma das personagens mais conhecidas de Lobato. O nome Jeca se converteu em substantivo comum e tem um verbete no **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**: "habitante do interior brasileiro [...], de hábitos rudimentares [...]". Esse artigo foi publicado pela primeira vez no jornal **O Estado de S. Paulo**, em 23 de dezembro de 1914.

Os três fragmentos a seguir são retirados do conto **Urupês**, em que o autor descreve a imagem de Jeca Tatu, que se tornou símbolo nacionalista utilizado por Rui Barbosa em sua campanha presidencial de 1918.

Texto 1

Esborrou-se o balsâmico indianismo de Alencar ao advento dos Rondons que, ao invés de imaginarem índios num gabinete, com reminiscências de Chateaubriand na cabeça e a **Iracema** aberta sobre os joelhos, metem-se a palmilhar sertões de Winchester em punho.

Morreu Peri, incomparável idealização dum homem natural como o sonhava Rousseau, protótipo de tantas perfeições humanas que no romance, ombro a ombro com altos tipos civilizados, a todos sobreleva em beleza d'alma e corpo.

Contrapôs-lhe a cruel etnologia dos sertanistas modernos um selvagem real, feio e brutesco, anguloso e desinteressante, tão incapaz, muscularmente, de arrancar uma palmeira, como incapaz, moralmente, de amar Ceci.

Por felicidade nossa — e de D. Antônio de Mariz — não os viu Alencar; sonhou-os qual Rousseau. Do contrário lá teríamos o filho de Araré a moquear a linda menina num bom braseiro de pau-brasil, em vez de acompanhá-la em adoração pelas selvas, como o Ariel benfazejo do Paquequer.

Imagem 9 - Página 84 do LDLP

A sedução do imaginoso romancista criou forte corrente. Todo o clã plúmbeo deu de forjar seu indiozinho refogado de Peri e Atala. Em sonetos, contos e novelas, hoje esquecidos, consumiram-se tabas inteiras de aimorés sanhudos, com virtudes romanas por dentro e penas de tucano por fora. [...]

O indianismo está de novo a deitar copa, de nome mudado. Crismou-se de "cabocismo". O cocar de penas de arara passou a chapéu de palha rebatido à testa; a ocará virou rancho de sapê; o tacape afilou, criou gatilho, deitou ouvido e é hoje espingarda troxada; o boré descaiu lamentavelmente para pio de inambu; a tanga ascendeu a camisa aberta ao peito.

Mas o substrato psíquico não mudou: orgulho indomável, independência, fidalguia, coragem, virilidade heroica, todo o recheio em suma, sem faltar uma azeitona, dos Peris e Ubirajaras.

Este setembrino rebrotar duma arte morta inda se não desbagoou de todos os frutos. Terá o seu "I Juca-Pirama", o seu "Canto do Piaga" e talvez dê ópera lírica.

Mas, completado o ciclo, virão destroçar o inverno em flor da ilusão indianista os prosaicos demolidores de ídolos — gente má e sem poesia. Irão os malvados esgaravatar o ícone com as curetas da ciência. E que feias se hão de entrever as caipirinhas cor de jambo de Fagundes Varela! E que chambões e sornas os Peris de calça, camisa e faca à cinta!

Isso, para o futuro. Hoje ainda há perigo em bulir no vespeiro: o caboclo é o "Ai Jesus!" nacional.

É de ver o orgulho entono com que respeitáveis figurões batem no peito exclamando com altivez: Sou raça de caboclo! [...]

boré: flauta feita de taquara
chambão: indivíduo malvestido, rude
cureta: instrumento cirúrgico
entono: arrogância, vaidade
refogado: enrugado
sorna: moleza, preguiça

MONTEIRO LOBATO, J. B. *Urupês*. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 145-146

Texto 2

Jeca Tatu é um piraquara do Paraíba, maravilhoso epítome de carne onde se resumem todas as características da espécie.

Ei-lo que vem falar ao patrão. Entrou, saudou. Seu primeiro movimento após prender entre os lábios a palha de milho, sacar o rolete de fumo e disparar a cusparada d'esguicho, é sentar-se jeitosamente sobre os calcanhares. Só então destrava a língua e a inteligência.

— "Não vê que..."

De pé ou sentado as ideias se lhe entramam, a língua emperra e não há de dizer coisa com coisa.

De noite, na choça de palha, acocora-se em frente ao fogo para "aqueotá-lo", imitado da mulher e da prole.

Para comer, negociar uma barganha, ingerir um café, tostar um cabo de foice, fazê-lo noutra posição será desastre infalível. Há de ser de cócoras.

Nos mercados, para onde leva a quitanda domingueira, é de cócoras, como um faquir do Bramaputra, que vigia os cachinhos de brejaúva ou o feixe de três palmitos.

Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!

Jeca mercador, Jeca lavrador, Jeca filósofo...

Bramaputra: rio sagrado do Tibete na Ásia meridional.
brejaúva: palmeira silvestre
epítome: síntese
piraquara: caipira.

MONTEIRO LOBATO, J. B. *Urupês*. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 147

Texto 3

O caboclo é soturno.

Não canta senão rezas lúgubres.

Não dança senão o cateretê aladainhado.

Não esculpe o cabo da faca, como o cabila.

Não compõe sua canção, como o felá do Egito.

No meio da natureza brasílica, tão rica de formas e cores, onde os ipês floridos derramam feitiços no ambiente e a inflorescência dos cedros, às primeiras chuvas de setembro, abre a dança dos tangarás; onde há abelhas de sol, esmeraldas vivas, cigarras, sabiás, luz, cor, perfume, vida dionisiaca em escachoo permanente, o caboclo é o sombrio urupê de pau podre a modorrar silencioso no recesso das grotas.

Só ele não fala, não canta, não ri, não ama.

Só ele, no meio de tanta vida, não vive...

cabila: grupo nômade.
escachoo: borbulho.
felá: camponês do Egito.
tangará: tipo de pássaro.
urupê: espécie de parasita que se alimenta da seiva sugada dos troncos das árvores, conhecido por arelha-de-pau.

FAÇA NO
CADERNO

MONTEIRO LOBATO, J. B. *Urupês*. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 155

1. No texto 1, o autor cita Ceci e Peri, personagens da obra *O Guarani* (1857), de José de Alencar. Cita também François-René de Chateaubriand, autor do Romantismo francês (século XIX), que serviu de modelo a Alencar.
- a) Que aspectos do Romantismo são criticados?

Capítulo 7 – Prosadores do Pré-Modernismo

Imagem 10 - Página 85 do LDLP

- b) Para o autor, o que distingue o caboclo do índio?
 c) Em que medida são semelhantes?
- No texto 2, Monteiro Lobato retrata a dura realidade da vida do caipira, contrapondo a figura realista do Jeca Tatu à idealização dos regionalistas. Como ele fala, age e vive?
 - Observe que o autor esclarece que conta o que ouviu dizer. Assim, dá voz ao homem do interior, registrando sua fala, seu vocabulário e sua maneira de se expressar. Como a fala do Jeca é apresentada?

A figura do Jeca Tatu criada por Lobato criou muita polêmica e o escritor foi acusado de injusto com o caipira. Na 4ª edição do livro, em 1919, ele explica, porém, sua posição:

Eu ignorava que era assim, meu caro Tatu, por motivo de doenças tremendas. Está provado que tem no sangue e nas tripas um jardim zoológico da pior espécie. É essa bicharia cruel que te faz papudo, feio, molenga, inerte. Tens culpa disso? Claro que não.

- Tanto Euclides da Cunha quanto Monteiro Lobato descreveram o homem do interior: o sertanejo e o caipira. Em que medida eles apresentam enfoques diferentes?

Monteiro Lobato: "Um país se faz com homens e com livros"

José Bento Monteiro Lobato (1882-1948) formou-se na faculdade de Direito de São Paulo, no Largo São Francisco. Foi importante editor de livros e escritor. Sua produção de literatura adulta é extensa: **Urupês** (1919), **Cidades mortas** (1919), **Negrinha** (1920) e **O presidente negro** (1926) rompem com a tradição romântica, trazendo histórias que nascem do contexto rural numa linguagem pautada pela oralidade.

Lobato foi um dos pioneiros na criação da literatura infantil e sua mais bela invenção foi o **Sítio do Picapau Amarelo**, que marca a imaginação de gerações de brasileiros. Seus livros foram distribuídos a escolas públicas de São Paulo durante o governo de Washington Luís. As histórias trazem a irreverência, a ironia e o questionamento. Há uma estrutura polifônica, em que se põem em diálogo várias vozes dissonantes: a humanista Dona Benta, a cozinheira Tia Nastácia, os modernos Tio Barnabé e coronel Teodorico, sem esquecer a questionadora Emília, um ser absolutamente linguístico.



Monteiro Lobato.

Professor(a), a obra **Cidades mortas** de Monteiro Lobato encontra-se no acervo PNBE.

A VOZ DA CRÍTICA

Queiram ou não aceitar **Urupês** como o primeiro documento contra a estética passadista, este livro, de uma maneira singular, veio surpreender a intelectualidade brasileira daquele momento. [...] Hoje já não pode haver mais dúvida. É a partir de **Urupês** que o processo evolutivo da literatura nacionalista-modernista ganha seu ponto de partida. Se pensarmos em alguns itens da formidável plataforma delineada pelos modernistas em direção à maior revolução literária do nosso século, vemos que Monteiro Lobato adianta-se-lhes com essa sua obra em todos aqueles aspectos que seriam os mais importantes da reforma preconizada pelos jovens de 22 (os modernistas). Recordemos: 1) Uso de um elemento nacional, básico, popular, com todas as suas características essenciais postas em relevo (o Jeca), embora personificado indolente e triste; [...] 3) Compreensão da necessidade de uma literatura popular, flexível e não acadêmica [...] 5) Sobretudo, o impulso dado em direção ao estabelecimento de uma língua nacional, que traduziria os sentimentos e os anseios da terra. Em verdade, embora não gostasse de falar em Modernismo, ele é o pai da nossa literatura moderna.

LANDERS, Vasda Bonafini. **De Jeca a Macunaíma**: Monteiro Lobato e o modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. p. 83.

Triste fim de Policarpo Quaresma: um herói com caráter

Outro escritor importante dessa época é o carioca Lima Barreto, que também produziu literatura nacionalista, só que de uma perspectiva diferente: focalizou a realidade pobre e triste do subúrbio carioca. Como Monteiro Lobato, opôs-se violentamente ao academicismo literário.

Em 1911, o escritor carioca publicou no folhetim do **Jornal do Comércio** seu romance **Triste fim de Policarpo Quaresma**; a obra saiu em livro somente em 1915, custeada pelo próprio autor. Nessa obra, Lima Barreto traça a figura do major Policarpo Quaresma, um patriota exaltado que trabalha como subsecretário do Arsenal de Guerra.

Policarpo é um funcionário da capital federal que luta por conhecer e valorizar nossa verdadeira identidade nacional, buscar soluções para a agricultura e defender as cores da bandeira brasileira e a República. Vivendo no Rio de Janeiro na época do governo republicano de Floriano Peixoto, Policarpo se viu sem amparo básico do presidente para seus três projetos de melhorar o Brasil: o projeto linguístico, o projeto agrário e o projeto político.

Leitura e literatura {

Fonte: CAMPOS e ASSUMPÇÃO (2016, p. 85)

Ainda na página 85, tem-se a última obra estudada neste capítulo, intitulada

Triste fim de Policarpo Quaresma: um herói com caráter. Antes dos fragmentos da obra, há uma apresentação do autor Lima Barreto, a saber: carioca que produziu literatura nacionalista, mas de maneira diferente, ele focaliza na realidade pobre e triste do subúrbio carioca, além disso, Lobato opõe-se violentamente ao academicismo literário. Policarpo é descrito como um funcionário da capital federal que luta por conhecer e valorizar nossa verdadeira identidade nacional, busca soluções para a agricultura e defende as cores da bandeira brasileira e a República, é um patriota exaltado que trabalha como subsecretário do arsenal de guerra. O protagonista se viu sem amparo básico do presidente para seus três projetos para melhorar o Brasil: o projeto linguístico, o projeto agrário e o projeto político.

Dois fragmentos da obra aparecem na página 86 e 87, o primeiro, *Desastrosas consequências de um requerimento*, que aparece no final da primeira parte, e o segundo, *Você, Quaresma, é um visionário*, que fica na parte final do livro, quando o herói trava um confronto com o marechal Floriano. Em seguida, propõe-se uma atividade composta com três questões na página 87. Abaixo da atividade, tem-se uma imagem e um fragmento da biografia do autor: *Lima Barreto: o marginal imortal*. Ainda há, *A voz da crítica* que é a afirmação de Antônio Amoni Prado acerca da obra e uma caricatura de Hugo Pires.

Imagem 11 - Página 86 do LDLP

Os textos a seguir são fragmentos do romance **Triste fim de Policarpo Quaresma**: o primeiro aparece no final da primeira parte e o segundo, no final do livro, momento em que o herói se confronta com o marechal Floriano. O romance é considerado um dos mais importantes do período.

Texto 1**Desastrosas consequências de um requerimento**

[...] Ao abrir-se a sessão da Câmara, o secretário teve que proceder à leitura de um requerimento singular e que veio a ter uma fortuna de publicidade e comentário pouco usual em documentos de tal natureza. O burburinho e a desordem que caracterizam o recolhimento indispensável ao elevado trabalho de legislar não permitiram que os deputados o ouvissem; os jornalistas, porém, que estavam próximo à mesa ao ouvi-lo, prorromperam em gargalhadas, certamente inconvenientes à majestade do lugar. O riso e a correção gramatical, vendo-se, diariamente, surgir azedas polêmicas entre os mais profundos estudiosos do nosso idioma — usando do direito que lhe confere a Constituição, vem pedir que o Congresso Nacional decrete o tupi-guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro.

Era assim concebida a petição:
Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil; certo também de que, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se veem na humilhante contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua, sabendo, além que, dentro do nosso país, os autores e os escritores, com especialidade os gramáticos, não se entendem no tocante à correção gramatical, vendo-se, diariamente, surgir azedas polêmicas entre os mais profundos estudiosos do nosso idioma — usando do direito que lhe confere a Constituição, vem pedir que o Congresso Nacional decrete o tupi-guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro.

O suplicante, deixando de parte os argumentos históricos que militam em favor de sua ideia, pede vênias para lembrar que a língua é a mais alta manifestação da inteligência de um povo, é a sua criação mais viva e original, e, portanto, a emancipação política do país requer como complemento e consequência a sua emancipação idiomática.

Demais, Senhores Congressistas, o tupi-guarani, língua originalíssima, aglutinante, é verdade, mas a que o polissintetismo dá múltiplas feições de riqueza, é a única capaz de traduzir as nossas belezas, de pôr-nos em relação com a nossa natureza e adaptar-se perfeitamente aos nossos órgãos vocais e cerebrais, por ser criação de povos que aqui viveram e ainda vivem, portanto possuidores da organização fisiológica e psicológica para que tendemos, evitando-se dessa forma as estereis controvérsias gramaticais, oriundas de uma difícil adaptação de uma língua de outra região à nossa organização cerebral e ao nosso aparelho vocal — controvérsias que tanto empobrecem o progresso da nossa cultura literária, científica e filosófica.

Seguro de que a sabedoria dos legisladores saberá encontrar meios para realizar semelhante medida e cónscio de que a Câmara e o Senado pesarão o seu alcance e utilidade.

P. e E. deferimento”.

LIMA BARRETO. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1970. p. 62-63.

Texto 2**Você, Quaresma, é um visionário**

[...]

— Vossa Excelência já leu o meu memorial, marechal?

Floriano respondeu lentamente, quase sem levantar o lábio pendente:

— Li.

Quaresma entusiasmou-se:

— Vé Vossa Excelência como é fácil erguer este país. Desde que se cortem todos aqueles empecilhos que eu apontei, no memorial que Vossa Excelência teve a bondade de ler; desde que se corrijam os erros de uma legislação defeituosa e inadaptável às condições do país, Vossa Excelência verá que tudo isto mudará, em vez de tributários, ficaremos com a nossa independência feita... Se Vossa Excelência quisesse...

A proporção que falava, mais Quaresma se entusiasmava. Ele não podia ver bem a fisionomia do orador, encoberto agora como lhe estava o rosto pelas abas do chapéu de feltro; mas, se a visse, teria tido que esfriar, pois havia na sua máscara sinais do aborrecimento mais mortal. Aquele falatório de Quaresma, aquele apelo à legislação, a medidas governamentais, iam mover-lhe o pensamento, por mais que não quisesse. O presidente aborrecia-se. Num dado momento, disse:

— Mas, pensa você, Quaresma, que eu hei de pôr a enxada na mão de cada um desses vadios?! Não há exército que chegasse...

Quaresma espantou-se, titubeou, mas retorquiu:

— Mas não é isso, marechal. Vossa Excelência, com o seu prestígio e poder, está capaz de favorecer, com medidas enérgicas e adequadas, o aparecimento de iniciativas, de encaminhar o trabalho, de favorecer e torná-lo remunerador... Bastava, por exemplo...

Atravessavam o portão da velha quinta de Pedro I. O luar continuava lindo, plástico e opalescente. Um grande edifício inacabado que havia na rua parecia terminado, com vidraças e portas feitas com a luz do luar. Era um palácio de sonho.

título 7 – Prosadores do Pré-Modernismo

Imagem 12 - Página 87 do LDLP

Floriano já ouvia Quaresma muito aborrecido. O bonde chegou; ele se despediu do major, dizendo com aquela sua placidez de voz:

— Você, Quaresma, é um visionário...

O bonde partiu. A lua povoava os espaços, dava fisionomia às coisas, fazia nascer sonhos em nossa alma, enchia a vida, enfim, com a sua luz emprestada...

LIMA BARRETO. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1970. p. 175-176.

FAÇA NO
CADERNO

1. O autor criou uma figura ingênua e coerente com lances quixotescos em razão de sua boa-fé nos outros. É o que se lê no primeiro fragmento, em que a petição abre o confronto entre a postura idealista do herói e a dura realidade da sociedade.

- a) Por que o requerimento provocou riso no público?
b) Como o narrador onisciente apresenta o herói?

O romance se passa em 1893, durante o governo de Floriano Peixoto, início da República, momento de turbulência social graças aos desmandos do governo.

2. No segundo fragmento, o herói se encontra diante de Floriano Peixoto, o Marechal de Ferro. Que atitude marca o diálogo de Quaresma com o presidente?
3. A partir da leitura desses dois trechos, identifique a visão do narrador sobre o Brasil e explique-a com expressões do texto.

🔗 Você encontrará textos integrais da obra de Euclides da Cunha e de Lima Barreto disponíveis em: <http://eba.im/2m4sua>. Acesso em: 14 abr. 2016.

Lima Barreto: o marginal imortal

Afonso Henriques Lima Barreto (1881-1922) teve uma vida marcada pelo sofrimento. Mulato e pobre, autodidata com estudos interrompidos na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, encontrou um protetor e tornou-se funcionário público, mas não fez carreira. Colaborou regularmente na imprensa e se tornou jornalista do **Correio da Manhã**, atividade que dividia com a participação na luta do jornalismo militante de esquerda.

O escritor anotou e descreveu o movimento da população de sua cidade no momento em que os pobres foram expulsos para o subúrbio por causa da ampliação das principais avenidas centrais do Rio de Janeiro. Também denunciou a corrupção que tomava conta do governo, apontando como causa dessa situação a falta de apoio oficial para ajudar a população a cuidar da terra.

Publicou numerosos contos, excelentes crônicas e alguns romances, alguns póstumos: **Recordações do escrivo Isaías Caminha** (1909), **Triste fim de Policarpo Quaresma** (1915), **Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá** (1919), pelo qual recebeu direitos autorais pagos pelo editor Monteiro Lobato, **Clara dos Anjos** (1949) e **Cemitério dos vivos** (1956). Com essa vasta produção literária, candidatou-se duas vezes à Academia Brasileira de Letras, sem sucesso.



Lima Barreto.

Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro

A VOZ DA CRÍTICA

A respeito da obra de Lima Barreto, um importante crítico literário, Antônio Amoní Prado, afirma:

A obra de Lima Barreto nos revela, de um lado, o autor em que se chocam, frente a frente, a visão do novo e a permanência do velho, e, de outro, o intelectual que traz consigo a voz do inconformismo apontando para uma ruptura com a tradição, através de atitudes claramente favoráveis à renovação que viria a partir de 1922, com a Semana de Arte Moderna.

A sua posição sempre favorável à liberdade do escritor e à necessidade de aproximá-lo das camadas marginalizadas repercutiu intensamente no surgimento de uma literatura de contestação, apropriada ao novo clima social que caracterizava, no começo do século, os grandes aglomerados urbanos.

Mais ainda: paralela a essa rebeldia antielitista, a tentativa de formular teoricamente uma literatura social e politicamente militante, voltada para a urgência do cotidiano em mudança e ao mesmo tempo inspirada na redenção do homem oprimido, transforma a sua obra numa das contribuições intelectuais mais importantes nas letras brasileiras deste século.

PRADO, Antônio Amoní. Uma literatura do povo para o povo. In: _____, **Lima Barreto: literatura comentada**. São Paulo: Abril, 1980. p. 98.

Lima Barreto, em caricatura de Hugo Pires (1919). Coleção particular.



Hugo Pires, 1919. Coleção particular

Leitura e literatura

Para encerrar o capítulo, na página 88, tem-se o título *Discutindo a expressão “Pré-Modernismo”*, o qual explica o porquê do nome da escola e ainda traz uma nota de Alfredo Bosi. Ainda, na página 88, *Na trama dos textos*, aparece a obra do artista plástico Descartes Gadelha, *O reformista* e uma atividade composta com duas questões sobre a tela e sobre os fragmentos textuais das páginas anteriores. Depois, na página 89, a capa de duas obras cinematográficas, que são as adaptações da *Guerra de Canudos*, dirigida por Sérgio Rezende e Policarpo Quaresma, herói do Brasil, com direção de Paulo Tiago, e são destacados pontos a serem observados, bem como uma atividade com três questões.

Discutindo a expressão "Pré-Modernismo"

Entre fins do século XIX até a década de 1920, durante a Primeira República, houve uma revolução na produção literária brasileira: era o início da profissionalização dos escritores que atuavam na grande imprensa. Euclides da Cunha como repórter, Monteiro Lobato como articulista de *O Estado de S. Paulo* e Lima Barreto como cronista da revista *Careta*, uma das mais populares do Rio de Janeiro.

Esse período, geralmente definido como **Pré-Modernismo**, está marcado como anterior ao Modernismo, o que lhe retira toda e qualquer identidade. Desde 1960, estudiosos da literatura procuraram rever essa designação, que julgam imprecisa porque considera apenas o critério cronológico. Vejamos o ponto de vista de Alfredo Bosi sobre o assunto.

A VOZ DA CRÍTICA

Alfredo Bosi, pesquisador de cultura brasileira, esclarece:

Creio que se pode chamar pré-modernista [...] tudo o que, nas primeiras décadas do século, problematiza a nossa realidade social e cultural. O grosso da literatura anterior à Semana [de Arte Moderna] foi, como é sabido, pouco inovador. Caberia ao romance de Lima Barreto e de Graça Aranha, e à ao largo ensaísmo social de Euclides da Cunha, Alberto Torres, Oliveira Vianna e Manuel Bonfim, e à vivência brasileira de Monteiro Lobato o papel histórico de mover as águas estagnadas da belle époque, revelando, antes dos modernistas, as tensões que sofria a vida nacional.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 35. ed. São Paulo: Cultrix, 2000. p. 208-209.

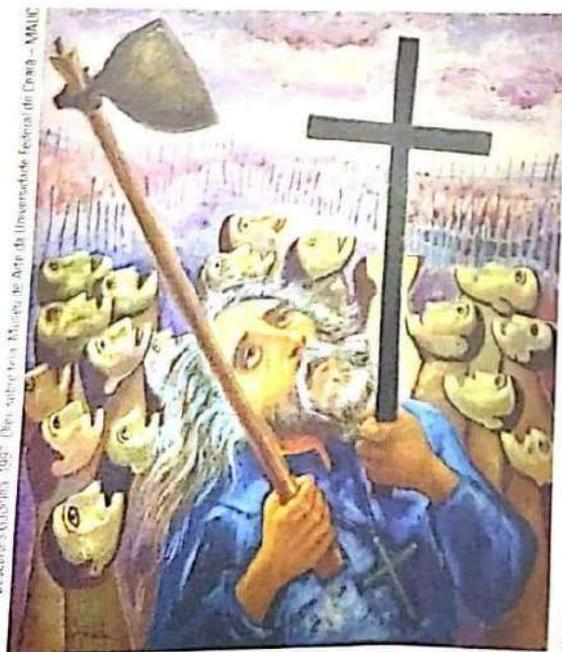
Em cena

Reúna-se com seu grupo e levantem a caracterização do Pré-Modernismo feita pelos críticos.

Com base na opinião da crítica e no conhecimento que vocês têm sobre os movimentos literários do século XIX, expliquem como resolveriam esse "impasse interpretativo" que costuma caracterizar o período pré-modernista. Apresentem os argumentos em uma **roda de conversa**.

Na trama dos textos

As obras de Euclides da Cunha, Monteiro Lobato e Lima Barreto despertaram paixões em muitos leitores, tanto da época em que foram escritas como de hoje.



O centenário de *Os sertões*

Em 2002, comemorou-se o centenário da publicação de *Os sertões*, de Euclides da Cunha. Vamos destacar a ilustração do artista plástico Descartes Gadelha (Fortaleza, 1943), que faz parte do conjunto intitulado **Cicatriz submersas**.

DESCARTES
GADELHA

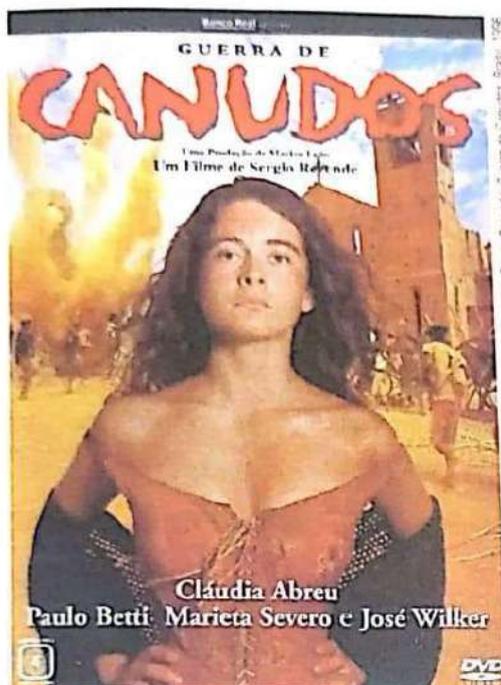
- Descartes Gadelha retrata o cearense Antônio Conselheiro e seus seguidores. Retome o trecho final de *Os sertões* e compare com a imagem para responder às questões.
 - a) Tomando por base a narrativa de Euclides da Cunha, que momento da história está retratado na imagem?
 - b) Que semelhanças podem ser encontradas entre os dois textos?

O reformista, de Descartes Gadelha, 1997. Óleo sobre tela, 66 cm x 70 cm. Esta obra se encontra no Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará.

Capítulo 7 – Prosadores do Pré-Modernismo

De olho na tela

Vamos conhecer algumas adaptações de *Os sertões* e *Triste fim de Policarpo Quaresma* para o cinema.



Guerra de Canudos (1996), dirigido por Sérgio Rezende, foi uma superprodução, com a participação de José Wilker, Marieta Severo e Cláudia Abreu.



Policarpo Quaresma, herói do Brasil (1977), direção de Paulo Thiago, com os atores Paulo José, Sérgio Mamberti e Giulia Gam.

Algumas sugestões de aspectos a serem observados:

- a descrição de Canudos;
- a narrativa de Antônio Conselheiro;
- o conflito no sertão da Bahia;
- o respeito do roteiro do filme aos fatos históricos;
- a trilha sonora.

Algumas sugestões de aspectos a serem observados:

- a crítica e sátira da política nacional;
- a valorização da cultura popular brasileira;
- o respeito do roteiro do filme ao romance;
- a trilha sonora.

FAÇA NO CADERNO

1. Combinem com o professor para assistirem aos filmes **Guerra de Canudos** e **Policarpo Quaresma**. Para melhor proveito, dividam-se em dois grupos: cada um escolhe um filme e se responsabiliza por sua análise.
2. Façam, por escrito, um levantamento dos principais problemas sociais presentes nos filmes.
3. Promovam um debate em torno de alguns temas suscitados pelos filmes:
 - o medo de ousar, de ser ridículo, como obstáculo à liberdade de expressão;
 - o jogo político e a corrupção;
 - o idealista é um louco?;
 - que propostas ajudariam a mudar o Brasil?;
 - relações entre o poder e a miséria;
 - outros temas que julgarem importantes.

Convidem outras pessoas para participar do debate: o professor de História, por exemplo, pode ajudá-los a aprofundar a reflexão.

A partir da descrição e das imagens deste capítulo do LD, é possível perceber as nuances de como ocorrem as abordagens da literatura dentro do LDLP, o que corrobora com a afirmação de Araujo (2011, p. 37-38), quando afirma que “O intuito da leitura é objetivar o cumprimento de tarefas escolares, o aluno ler para responder determinadas atividades impostas”.

Os trechos a serem lidos pelos alunos tem como objetivo responder ao questionário e identificar significados culturais e históricos. Assim, a literatura tem apenas a função de identificar a escola literária, os autores, as obras. Em outras palavras, há predominância de um ensino de literatura ainda pautado na historiografia das características das escolas literárias e pouco vinculado com a fruição estética.

Para Rangel (2003, p. 2, grifo do autor), “De uma maneira geral, a leitura tem sido predominantemente tratada, no âmbito do ensino de língua materna, como um *fenômeno cognitivo*. Mais raramente, hoje em dia, e em geral apenas quando se trata de literatura, aparece também como um *fato histórico-cultural*”. Nesse viés, “a preocupação é com o resgate dos significados culturais historicamente atribuídos a certos autores, obras, gêneros, estilos etc., fazendo de cada ato de leitura um exercício coletivo e pessoal de reverência” (RANGEL, 2003, p. 2). Desse modo, o diálogo com a subjetividade não se efetiva.

Assim, importante lembrar o que Candido aponta sobre a literatura ser capaz de confirmar e de negar, de propor e de denunciar, de apoiar e de combater, de fornecer possibilidades para vivermos dialeticamente com as adversidades. Desse modo, observa-se que o LD em análise não possibilita ao aprendiz a interação com os textos e a compreensão magnânima. Também, não é capaz de fazer com que esses indivíduos se percebam no espaço como sujeitos, de formar opiniões críticas, ou ainda de refletir sobre a própria realidade.

Neste trabalho, apresenta-se a literatura como indispensável para a formação cidadã, no entanto, constata-se a maneira diversa como ela é apresentada no livro didático. Nessa esteira, a forma como ela aparece no livro didático é insuficiente para que os indivíduos a recebam ao ponto de se tornarem leitores. A recepção literária é abortada e é ainda impossível a fruição, visto que o modo como os textos se apresentam no LDLP em análise não oportuniza ao aprendiz manifestar sua leitura subjetiva, muito menos a possibilidade de dialogar com o que está socioculturalmente posto. Afirma-se, ainda, o fato de a obra literária ser composta

apenas por fragmentos, devido ao espaço do livro didático, que precisa atender a demanda com a linguagem diversificada de textos multimodais, o que torna o contato com a obra muito superficial, em outros termos, em pílulas ou em doses.

O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) suscita uma reflexão sobre o ensino da leitura. Esse programa refere o letramento da leitura como “compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade”.(PISA, 2018). O relatório do PISA 2018 afirma que “cerca de 50% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2 ou acima em letramento em Leitura, contrastando com 77,4% dos estudantes dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)” (BRASIL, 2020, p. 77). Aponta, ainda, que a outra metade dos jovens “não apresentou o nível mínimo de proficiência”.

Esse resultado provavelmente representa um grande obstáculo na vida desses jovens, dificultando ou até mesmo impedindo que eles avancem em seus estudos, tenham oportunidades melhores no mercado de trabalho e participem plenamente na sociedade. (BRASIL, 2020, p. 77).

Nos resultados do PISA de 2018, há uma verdadeira denúncia na relação escola, sociedade e leitura. Apontam, ainda, que os jovens brasileiros enfrentam/enfrentarão problemas para viver em sociedade, bem como para obter melhores oportunidades de trabalho. Diante dessa perspectiva, como se sabe, as escolas públicas brasileiras são compostas por jovens de classe baixa, isso implica dizer que esses aprendizes dificilmente conseguirão ascender socialmente.

A BNCC, em relação ao pacto interfederativo e a sua implementação, prevê igualdade, diversidade e equidade no ensino. Reconhece, ainda, que o Brasil é um país que apresenta uma diversidade cultural e com profundas desigualdades sociais:

Os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2018, p. 15).

Nesse sentido, o documento ainda desempenha papel fundamental, “pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p. 15). Sabe-se que as desigualdades se perpetuaram e foram naturalizadas ao longo da história educacional, desde o

acesso à escola, à permanência e ao aprendizado. “São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias” (BRASIL, 2018, p. 15).

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2018, p. 15-16).

Apesar de tudo isso, acredita-se que houve um pequeno avanço, quanto ao reconhecimento das desigualdades, mas ainda é humilde tal avanço dentro dessa concepção. Desse modo, os estudantes de escolas públicas permanecem ocupando os lugares marginalizados. A educação, nessa perspectiva, não atinge o que de fato se espera, neste caso, combater as desigualdades no Brasil. A matriz de letramento em leitura do PISA 2018 aborda:

Para alcançar o letramento em leitura, tal como é definido nesta matriz, um indivíduo precisa ser capaz de executar uma ampla gama de processos. A execução efetiva desses processos, por sua vez, exige que o leitor tenha as habilidades cognitivas, as estratégias e a motivação que sustentam os processos. (BRASIL, 2020, p. 59).

A partir das abordagens referidas, os indivíduos não conseguiram se manter nesse processo motivados, realizando leituras apenas para responder às atividades. A prática de leitura com jovens continuará sendo encarada como obrigação pelo fato de serem estudantes que não possuem hábito de leitura, pelo menos em sua maioria, e a escola, sem material adequado, não conseguirá encaminhá-los ao universo textual.

Assim, deve-se fazer um alerta ao sistema educacional que busca avançar, tendo em vista que é preciso traçar metas, planejar, investir em materiais didáticos, reformular documentos basilares, promover a descentralização do ensino. Ainda, infelizmente, a situação está bem longe de aproximar o ensino do aprendiz para que se tenha uma educação literária eficiente. Nesse viés, a própria BNCC traz em seus objetivos:

Está em jogo a continuidade da **formação do leitor literário**, com especial destaque para o desenvolvimento da **fruição**, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, **de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.** (BRASIL, 2018, p. 138, grifos nossos).

Por certo, a partir de fragmentos textuais em LD, é dubitável a formação do leitor literário, o desenvolvimento da fruição estética, como também seria utópico fazer com que esses sujeitos desvendassem as camadas que os textos literários comportam. Nesse sentido, a Base ainda ressalta a importância da literatura:

Destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, p. 139).

Como já citado, a literatura possui a capacidade de oferecer aos aprendizes a oportunidade de melhorar suas habilidades, percepções do mundo em que vivem, pois, com ela, revive-se o passado, redimensiona-se o presente e muda-se o futuro com novos posicionamentos.

[...] após a imersão nesse mundo de papel, quando retornamos ao real, nossa experiência, ampliada e renovada pela experiência da obra, à luz do que nos revelou, possibilita redescobri-lo, sentindo-o e pensando-o de maneira diferente e nova. A ilusão, a mentira, o fingimento da ficção aclaram o real ao desligar-se dele, transfigurando-o; e aclara-o já pelo *insight* que em nós provocou. (NUNES, 1996, p. 3).

O mergulho no universo de descobertas da literatura está cada vez mais rarefeito, isso está associado a diversos fatores, tais como: a literatura não ocupa seu devido lugar dentro dos documentos basilares da educação, a maneira que se apresenta dentro do LDLP, os professores trabalham com a literatura em sala de aula muitas vezes como recurso para análise gramatical, bibliotecas desaparelhadas (quando as escolas possuem). Rangel afirma a importância das bibliotecas quando:

As bibliotecas escolares têm um papel fundamental no sucesso desse trabalho de iniciação literária e de formação do gosto. É preciso que existam, que tenham acervos significativos, que estejam disponíveis para todos, que o acesso aos livros seja direto, que as técnicas

biblioteconômicas de catalogação e armazenagem dos livros sejam adequadas a leitores em formação e sejam a eles explicadas, quando necessário. Mais importante que tudo, talvez, é que a escola crie, como parte de suas atividades regulares, demandas autênticas de leitura, capazes de fazer da biblioteca um lugar de frequência praticamente cotidiana. (RANGEL, 2003, p. 13).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, “das 180 mil escolas brasileiras, 98 mil ou 55% não têm biblioteca escolar ou sala de leitura” (BRASIL, 2018). Os dados foram apresentados em audiência pública na Câmara dos Deputados, ainda em 2018. A seguir, a Lei nº 12.244/10, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nº 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998. (BRASIL, 2010).

Como se verifica, debate foi impulsionado, visto que a lei determina que, no prazo máximo de dez anos (ano de 2020), todas as escolas públicas e privadas tenham bibliotecas escolares. Ainda, a lei determina que haja, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, também, refere que o profissional bibliotecário exerça supervisão, obrigatoriamente, em todas as bibliotecas.

Observa-se que, de acordo com a pesquisa realizada em 2018, 55% das escolas não dispõem de bibliotecas, conseqüentemente, não há acervo bibliográfico para os alunos, mais um quesito que enfraquece o processo de formação de leitores. Nessa lógica, foi noticiado, ainda, em 2022, pela CNN Brasil, que, entre os anos de 2015 e 2020, cerca de 800 bibliotecas públicas fecharam, dados do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP). Desse modo, tal situação pode ser considerada um desinvestimento na cultura e na educação.

Nessa rota, o Anuário Brasileiro da Educação Básica, de 2021,

“equipamentos essenciais, como parque infantil, quadra esportiva e biblioteca, ainda não estão presentes na maioria das escolas brasileiras” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 27). Se não há acervo bibliográfico, fortalece-se a justificativa de que muitos brasileiros que estudam em escolas públicas não têm outra opção de leitura, senão o livro didático.

Diante o exposto, são muitos fatores que dificultam a formação do leitor, dentre eles, os recortes apresentados no livro em análise, que contemplam o mínimo do que se pode considerar como educação literária.

A manutenção de dogmas pelo LD indica que há um abismo entre o que se produz como literatura no Brasil, o que os críticos apontam como problemas que precisam ser repensados e o que pensa o sistema político-educacional brasileiro. Nesse caso, vence o tradicionalismo do sistema e, como consequência, temos um ensino de literatura geralmente mediado pelo livro didático, repetidor de formas consagradas por universidades e mantidas pelas escolas, mas nem por isso adequadas ao público escolar, se pensarmos na formação crítica, objetivo central de uma educação literária comprometida com a formação cidadã. (SANTOS; SILVA, 2018, p. 907).

Nessa tessitura, o LD não pode ser o centro ou o único material a ser usado nas aulas, pois, como se verificou, o livro está limitado à biografia, ao historicismo e se atém a consagrar os escritores, evidenciar o patrimônio artístico histórico, sendo assim, o texto literário, de fato, não aparece, impossibilitando que os alunos desenvolvam efetivamente o gosto e o fascínio pela leitura.

Outro ponto importante a ser destacado nesta análise é o fato de os livros trazerem apenas obras que pertencem ao cânone literário, abrindo uma lacuna no quesito de representatividade, pertencimento, ou mesmo de protagonismo do sujeito.

Mediante a denúncia do androcentrismo e primazia pelo canônico nos estudos literários em uma sociedade eminentemente baseada no bio essencialismo, torna-se necessário, portanto, visitar o cânone, sensibilizar-se para a exclusão que esta prática subjaz e possibilitar outros protagonismos de identidades e subjetividades não-biológicas. (ARAUJO, 2018, p. 123).

É oportuno dizer que é necessário repensar as práticas em sala de aula, para que outros protagonistas possam aparecer e ocupar aulas de literatura, como Araujo enfatiza:

Para promover uma política afirmativa da leitura e do livro é necessário repensar o papel do currículo, a importância dada na prática pedagógica ao componente da literatura, enquanto arte que propicia a reflexão e representa a vida em suas complexidades”. Nesse viés, é fulcral trazer para a sala de aula um tipo de literatura mais próxima da realidade do aprendente. (ARAUJO, 2018, p. 126).

Sabe-se que a maioria das escolas brasileiras aprecia o estilo literário formal, pertencentes ao cânone literário, de classes dominantes, o que, por muitas vezes, não traz nenhum significado para o aluno de escola pública. Isso porque esse público geralmente é composto de classes baixas, e suas realidades não condizem com as escrituras das classes altas. (VIEIRA, 2022, p. 11).

Nessa tessitura, Araujo afirma:

Necessitamos que as escolas revejam o seu acervo bibliográfico disponibilizado nas bibliotecas públicas, democratizando o acesso ao livro e para que não apenas o clássico e/ou cânone seja evidenciado, mas também a vasta produção de autores contemporâneos que abordam temáticas tão caras à formação humanística de crianças, jovens e adolescentes no cenário atual. Ou seja, a produção literária contemporânea para o público infanto-juvenil, em sua maioria, visa posicionar o leitor no lugar do outro (alteridade), muitas vezes estigmatizado socialmente. (ARAUJO, 2018, p. 126).

Sob esse prisma, Vieira destaca que é preciso trazer outros tipos de literatura para o universo da sala de aula.

[...] é uma maneira de aproximar o estudante de escola pública a uma obra que possui uma linguagem mais próxima à sua. Também, é capaz de incentivá-los para que se tornem leitores, mudem o pensamento na construção do currículo escolar, rompam as barreiras para diminuir o preconceito. Ainda, pode modelar o ensino de literatura em sala de aula de Ensino Médio, que, por séculos, carrega a alcunha excludente e discriminatória. (VIEIRA, 2022, p. 12).

A arte literária, de maneira geral, possibilita que os estudantes transformem a realidade, se posicionem em sociedade, assim, a literatura outorga sentidos de pertencimento ao mundo. No entanto, o que se enfatiza é que outros tipos de literatura (que não seja do tipo canônica), também, possibilitam a experiência literária, além de ficarem mais próximas da realidade abordada, de identidades, de contextos socioculturais e experiências.

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos

multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados. (BRASIL, 2018, p. 487).

A própria BNCC refere que os diferentes letramentos são essenciais para os estudantes e que é importante a contemplação do cânone literário, mas também do não canônico, para a ampliação do repertório e interação com o diferente.

Na sequência da análise do LD, percebe-se que a primeira página do capítulo estudado apresenta imagens, as figuras podem ser consideradas como o primeiro passo da sequência básica de Rildo Cosson, a motivação, as pré-leituras e as antecipações. Já na parte da introdução, que é “a apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2009, p. 57), há a anunciação dos autores, a formação e a atuação, de maneira sucinta. Nesse segmento, expõe-se, o primeiro passo da sequência básica na obra, de maneira simples, sem criatividade.

Nas aulas de literatura, muitas vezes, algumas obras são abordadas porque, no julgamento do docente, elas parecem interessantes, mas o texto literário deve falar por si só. Cosson (2009, p. 60) afirma que “cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha”. Nessa justificativa, usualmente, evita-se fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta”. Na apresentação da obra, na página 79, as autoras mencionam:

Uma das mais importantes obras em língua portuguesa é **Os sertões**, escrita pelo engenheiro e jornalista Euclides da Cunha. Em 1897, o autor foi enviado a Canudos, no sertão baiano, como correspondente de guerra, e de lá escreveu uma série de reportagens para o jornal **O Estado de S. Paulo**, em que relatou a destruição do povoado de sua gente. Em 1902, publicou a recriação literária da intervenção militar contra os jagunços do arraial de Canudos e o descaso das elites políticas sobre tal situação. (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 79, grifo do autor).

Percebe-se, a partir dessa abordagem, que as autoras conseguem despertar uma certa curiosidade e uma possível motivação para que os estudantes possam buscar a obra para ler. No entanto, não basta apresentar a obra, é necessário que os aprendentes tenham a oportunidade de pegar a obra, familiarizar-se com a capa, com o prefácio, com a dedicatória, as “orelhas”, a nota sobre o autor, entre outros. Como se sabe, a introdução não deve se prolongar, visto que a intenção “é apenas permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva” (COSSON, 2009, p. 61).

A etapa da leitura deve ser acompanhada pelo professor, pois, segundo Cosson:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2009, p. 62).

Os aprendizes precisam ser acompanhados, ou seja, é preciso observar como esse leitor enfrenta as dificuldades durante a leitura, assim, caso surjam, o professor será o auxiliar. Nesse caso, essa ajuda é de grande valia, pois pode auxiliar na resolução de questões, verificar como está ocorrendo a interação com o texto, detectar frustrações que podem levar ao abandono do livro ou, ainda, observar o ritmo de leitura. A observação das dificuldades enfrentadas pelos alunos no intervalo é a abertura para intervenção eficaz na formação de leitores desses alunos. Essa etapa da sequência básica, nesse LDLP, não será capaz de ser realizada da maneira ideal, pois os alunos trabalham e têm contato apenas com passagens da obra. Desse modo, essa etapa torna-se incapaz de ocorrer da maneira proposta por Cosson, que diz que, ao indicar o texto, convém que o discente negocie o período necessário para a leitura e ainda marcar os intervalos. Esses intervalos independem do tamanho do texto, “mas também do próprio processo de letramento literário” (COSSON, 2009, p. 64). Esse momento funciona como o diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura.

A sequência básica do letramento literário de Cosson apresenta como última etapa a interpretação.

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários. (COSSON, 2009, p. 64).

Apesar da complexidade da interpretação, esta não deve ser colocada como barreira, ao contrário, é essencial encorajar os discentes a ultrapassá-la. Ela pode ser considerada em dois momentos: interior e exterior. “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por

capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, 2009, p. 65). Ainda, tem caráter individual e constrói o núcleo da experiência da leitura literária, é o instante de contato do leitor com a obra. “Ele não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico, a exemplo da leitura do resumo, nem compensado por algum artifício de intermediação, como ver o filme ou assistir à minissérie na TV em lugar de ler o livro” (COSSON, 2009, p. 65).

A utilização de fragmentos da obra (romance) torna-se algo um tanto perigoso, pois corremos o risco de garantir ao aluno a leitura e compreensão integral da obra porque nem sempre o fragmento garante a integralização do todo que às vezes, a compreensão do texto só é possível mediante a leitura da obra integral [...]. (ARAUJO, 2011, p. 38).

Além disso, Araujo destaca:

[...] que não basta disponibilizar o texto no LDLP, mas, sobretudo, atentar-se para o tratamento oferecido a esse texto, refletindo sobre o perigo da fragmentação da obra que perde a totalidade em seu sentido e também na promoção de atividades que encaminhe o aluno à apreensão estética e/ou até mesmo à catarse. (ARAUJO, 2011, p. 44).

Por conseguinte, enfatiza-se, a partir da afirmativa de Cosson, que é indubitável formar leitores com resumos de obras, assim, os estudantes que adquirem o LDLP em análise não conseguirão formar-se literariamente. Sabe-se, ainda, “que é esse o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras” (COSSON, 2009, p. 65).

Ainda com base nas palavras de Rildo Cosson, sobre o momento externo:

[...] é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. (COSSON, 2009, p. 65).

O momento externo deixa de ser uma interpretação individual e passa para a coletividade, isso acontece quando os aprendentes compartilham suas experiências, no ato, como foram tocados, como encaram a leitura, quais os entendimentos. O compartilhamento promove as diversas opiniões, os vários modos de ler e ver

mundo, enfim, a literatura é “uma ferramenta primordial para sublimar o indivíduo, desenvolvendo a humanização necessária do sujeito apto para conviver em uma sociedade cada vez mais pluralizada” (ARAÚJO, 2018 p. 34).

O autor da sequência básica salienta exemplos de atividades que poderiam ser realizadas no momento externo, a saber: escolher uma música que trate dos sentimentos dos personagens, bem como explorar as emoções, a subjetividade dos leitores, incentivá-los a escrever uma resenha para o jornal da escola, realizar um espetáculo artístico, colagens, maquetes, entre diversas outras maneiras de mobilização de saberes, assim intensifica o grau de experimentação do prazer literário.

No que tange à interpretação no LDLP, este apresenta sempre questões ao final da apresentação dos fragmentos das obras literárias.

Imagem 15 – Atividades do LDLP sobre o texto 2 de Euclides da Cunha

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**: campanha de Canudos. Edição crítica de Walnice Nogueira Galvão. São Paulo: Ática, 2003. p. 497-498.

1. No texto 1, o autor retrata o mestiço sertanejo.

a) Que antíteses captam seu perfil?

b) Com que finalidade esse recurso estilístico é usado?

Leitura e literatura 81

2. Ao qualificar o homem sertanejo de “Hércules-Quasímodo”, o autor recupera o mitológico herói grego Hércules, símbolo da coragem e da bravura; e Quasímodo, personagem do livro **Notre-Dame de Paris** (também conhecido no Brasil como **O Corcunda de Notre-Dame**), do escritor francês Victor Hugo, que simboliza a monstruosidade. Explique as possíveis relações entre o sertanejo, Hércules e Quasímodo.

3. Antônio Conselheiro, líder contraditório, peregrino, místico, apareceu no sertão baiano acompanhado de beatos que vagueavam pela região numa vida de penitência. Viveu 30 anos de peregrinações, proferindo sermões, até que se refugiou nas ruínas de uma fazenda abandonada, chamada Canudos, em 1893. Foi assassinado em 22 de setembro de 1897, aos 69 anos. Depois foi exumado e degolado, tendo a cabeça seguido para Salvador e sido apresentada numa parada comemorativa dos militares. Leia a descrição de Antônio Conselheiro que está na segunda parte da obra **Os sertões**.

E surgia na Bahia o anacoreta sombrio, cabelos crescidos até os ombros, barba inculta e longa; face escaveirada; olhar fulgurante; monstruoso, dentro de um hábito azul de brim americano; abordoado ao clássico bastão, em que se apoia o passo tardo dos peregrinos...
É desconhecida a sua existência durante tão largo período.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**: campanha de Canudos. Edição crítica de Walnice Nogueira Galvão. São Paulo: Ática, 2003. p. 141-142.

No texto 2, Euclides da Cunha, como historiador, não se contentou com a descrição objetiva dos acontecimentos.

a) Ao afirmar “Canudos não se rendeu”, que posição ele assume frente ao massacre?

b) Identifique o trecho em que o autor denuncia o Exército nacional.

4. A partir da leitura dos fragmentos, há possibilidade de o jornalista ter escrito uma reportagem imparcial? Por quê?

Observa-se que a atividade aborda o estudo de gramática a partir da estilística, com o estudo das figuras de linguagens; trabalha o comparativo entre personagens da obra e personagens de outras obras; e também quais as relações existentes entre esses indivíduos. Ainda, busca abordar o posicionamento do autor da obra e, por fim, pede que o discente localize informações nos trechos dos textos. Nessa conjuntura, já se evidenciou que os fragmentos são incapazes de formar leitores e, desse jeito, os estudantes só leem com o desígnio de realizar as atividades impostas.

Imagem 16 – Atividades do LDLP sobre os textos 1 e 2 de José de Alencar, Monteiro Lobato e Euclides da Cunha

FAÇA NO
CADERNO

MONTEIRO LOBATO, J. B. *Urupês*. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 155

1. No texto 1, o autor cita Ceci e Peri, personagens da obra **O Guarani** (1857), de José de Alencar. Cita também François-René de Chateaubriand, autor do Romantismo francês (século XIX), que serviu de modelo a Alencar.
- a) Que aspectos do Romantismo são criticados?

Capítulo 7 – Prosadores do Pré-Modernismo

- b) Para o autor, o que distingue o caboclo do índio?
- c) Em que medida são semelhantes?
2. No texto 2, Monteiro Lobato retrata a dura realidade da vida do caipira, contrapondo a figura realista do Jeca Tatu à idealização dos regionalistas. Como ele fala, age e vive?
3. Observe que o autor esclarece que conta o que ouviu dizer. Assim, dá voz ao homem do interior, registrando sua fala, seu vocabulário e sua maneira de se expressar. Como a fala do Jeca é apresentada?
- A figura do Jeca Tatu criada por Lobato criou muita polêmica e o escritor foi acusado de injusto com o caipira. Na 4ª edição do livro, em 1919, ele explica, porém, sua posição:
- Eu ignorava que era assim, meu caro Tatu, por motivo de doenças tremendas. Está provado que tem no sangue e nas tripas um jardim zoológico da pior espécie. É essa bicharia cruel que te faz papudo, feio, molenga, inerte. Tens culpa disso? Claro que não.
4. Tanto Euclides da Cunha quanto Monteiro Lobato descreveram o homem do interior: o sertanejo e o caipira. Em que medida eles apresentam enfoques diferentes?

Fonte: CAMPOS e ASSUMPÇÃO (2016, p. 84, 85)

Verifica-se que as questões dessas páginas esperam que os aprendizes reconheçam as características da escola literária Romantismo, ou melhor, a opinião do autor. Nessa circunstância, a voz, o pensamento e o posicionamento do autor são mais importantes que dos estudantes. Pede-se que seja feito um resumo do que já foi condensado, sobre a vida, sobre o modo de agir, sobre o falar do personagem. E, mais uma vez, um comparativo entre personagens.

Imagem 17 – Atividades do LDLP sobre os textos 1 e 2 de Lima Barreto

FAÇA NO CADERNO

LIMA BARRETO. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1970. p. 175-176.

- O autor criou uma figura ingênua e coerente com lances quixotescos em razão de sua boa-fé nos outros. É o que se lê no primeiro fragmento, em que a petição abre o confronto entre a postura idealista do herói e a dura realidade da sociedade.
 - Por que o requerimento provocou riso no público?
 - Como o narrador onisciente apresenta o herói?

O romance se passa em 1893, durante o governo de Floriano Peixoto, início da República, momento de turbulência social graças aos desmandos do governo.
- No segundo fragmento, o herói se encontra diante de Floriano Peixoto, o Marechal de Ferro. Que atitude marca o diálogo de Quaresma com o presidente?
- A partir da leitura desses dois trechos, identifique a visão do narrador sobre o Brasil e explique-a com expressões do texto.

Você encontrará textos integrais da obra de Euclides da Cunha e de Lima Barreto disponíveis em: <<http://eba.im/8m4sua>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

CAMPOS e ASSUMPÇÃO (2016, p. 87)

Na última atividade analisada, o discente precisa localizar informações nas passagens, identificar elementos do texto narrativo, dar ênfase para o narrador onisciente e, novamente, desenvolverá uma resposta tentando justificar a opinião/visão do autor da obra.

Portanto, percebe-se que o LDLP é um instrumento necessário em sala de aula, por ser, para muitos estudantes de escola pública, o único contato com o universo da leitura, no entanto, é extremamente necessário implementar políticas públicas para aparelhar as bibliotecas, bem como capacitar os profissionais que estão em sala de aula.

Nesse viés, compreende-se ainda que, apesar de necessário, o LDLP carece melhorar a abordagem das obras literárias, pois é uma missão impossível formar leitores com textos fragmentados e com as atividades propostas neste capítulo. No entanto, como se sabe, os livros didáticos ainda são os mais acessíveis para a escola pública. Nesse entendimento, conforme apontamentos de Araujo, (2011, p 44), “torna-se necessário repensar, aprimorar continuamente esse recurso didático com a investidura de sensibilização docente de que o mesmo é um meio, um instrumento, e não um fim didático”.

Não se trata apenas de incluí-lo na programação cotidiana, mas de lhe dar o devido destaque cultural e pedagógico, seja na criteriosa seleção do que se oferece ao aluno, que não pode deixar de lado a história e as características dos cânones, seja no tratamento didático dado ao estudo de texto, que não pode prescindir de atividades que desenvolvam adequadas estratégias de abordagem e processamento do texto literário. (RANGEL, 2003, p. 9).

Reforça-se, ainda, que o professor precisa estar preparado para promover reflexões, “beber” em outras fontes, aprofundar-se em materiais complementares, buscar novos recursos, tudo isso para instigar o aprendiz a romper as barreiras do LD. Esse indivíduo ainda “é o que desempenha a função de protagonista na intermediação do processo de formação de leitores ideais” (ARAUJO, 2011, p 44). Apesar de direcionar o material para a sequência didática de Rildo Cosson, há falhas na maioria das etapas, prejudicando o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular atesta que a literatura é quem enriquece a percepção e visão de mundo. Ao partir dessa premissa, para que o Ensino Médio brasileiro passe pela resignificação apontada pelos documentos oficiais, é essencial que haja mudanças substanciais nos materiais didáticos, em especial no LDLP. Nessa senda, atingiria o objetivo principal da Base, na etapa do Ensino Médio, que é promover a elevação da qualidade do ensino no país, contribuindo com a plenitude da cidadania.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado ao exposto, podemos afirmar que a literatura estabelece um dos eixos mais meritórios para a formação de sujeitos cômicos. Também, é fonte de prazer, por conduzir o leitor à reflexão, além de viabilizar uma nova perspectiva do mundo que o cerca. O texto literário apresenta uma linguagem plurissignificativa, com competência de adentrar a realidade e transformar a essência.

A literatura atesta, nega, denuncia, combate, apoia, concede possibilidades para enfrentar e viver desafios. Ainda, gera transformações críticas e eficazes, tornando o leitor sagaz, lúdico, perspicaz, e lhe dá a oportunidade de conhecer novos horizontes. A literatura é uma arte imperiosa, com multiplicidade de significados que não se esgotam, suplantando fronteiras.

A experiência com o texto literário irrompe as amarras e preconceitos, por favorecer a dilatação do campo limitado do comportamento individual. Colabora para novos olhares sociais, convicções, opiniões, posicionamentos, comportamentos, assim, por meio da leitura, o indivíduo adquire conhecimento de práticas sociais.

Nessa tessitura, o ensino de literatura envolve um conjunto de personalidades na prática, a saber: governo, sociedade, escola, família, leitor e professor. A sala de aula é, de fato, o ambiente no qual os textos são trabalhados, no entanto, esse universo no qual o aprendiz está inserido interfere no processo de formação de leitor. Nesse sentido, o professor é o mentor de gêneros textuais, pois guia quais os textos literários compõem as aulas de Literatura.

Além disso, a depender das cargas de leituras, concepções e conhecimentos, as aulas de Literatura podem ser mediadas em sala de aula, pelo professor. Destacamos, ainda, que, o docente é quem executa as estratégias nas aulas de linguagens, códigos e suas tecnologias para atrair os estudantes para o universo literário.

Nessa perspectiva, o docente deve utilizar o livro didático de maneira sistemática, no ensino e aprendizagem dos aprendizes. O LD, utilizado de maneira auxiliar, pode desenvolver no aprendiz o saber, pode enriquecer o vocabulário e até mesmo influenciar a fruição do mundo imaginário, pois é um instrumento importantíssimo no ensino de escolas públicas brasileiras em qualquer área de conhecimento.

É, sem sombra de dúvidas, a mola propulsora, capaz de desempenhar no aprendiz envolvimento afetivo, experiência estética, suscitar pesquisas, gerar discussões, debater temas da realidade, entender temas sociais, reivindicar seus direitos, notar o mundo que o cerca, atuar de forma crítica, desenvolver projetos sociais, culturais ou pessoais, dentre diversas outras possibilidades, em síntese, um instrumento crucial na formação do leitor de escola pública.

Apesar de significativo, o LD ainda apresenta diversas lacunas no processo de formação de leitores, por trazer uma abordagem no estudo de gramática, de estilística, de figuras de linguagem, de reconhecimento das características da escola literária e de comparação entre personagens. Nesse sentido, expõe posicionamentos do autor, críticos, mantendo o estudante limitado aos trechos das obras. Além disso, o material didático apresenta fragmentos de textos literários, desse modo, já incapacitando a formação de leitores.

O pensamento, o posicionamento e a voz do autor tomam lugares mais importantes que dos estudantes, há solicitação de produção de resumo, busca de informações nos trechos fragmentados, localização de elementos de textos narrativos, enfoque nos tipos de narradores e a opinião/visão do autor da obra anula ou se destaca em relação a do estudante.

Portanto, pudemos perceber que o LDLP é um instrumento necessário em sala de aula, por ser, para muitos estudantes de escola pública, o único contato com o universo da leitura, além disso precisa de políticas públicas para aparelhar as bibliotecas e para capacitar os profissionais que estão em sala de aula. Nesse viés, compreendemos, ainda, que, apesar de necessário, o LDLP carece melhorar a abordagem das obras literárias, pois é uma missão impossível formar leitores com textos fragmentados e com as atividades propostas neste capítulo. No entanto, sabe-se ainda que os livros didáticos são os mais acessíveis para a escola pública.

O professor precisa estar preparado para promover reflexões, mergulhar em leituras além do LD, aprofundar-se em materiais complementares, buscar novos recursos, tudo para instigar o aprendiz a romper as barreiras do LD.

Embora essencial no contexto escolar, as aulas não podem ater-se unicamente ao objeto didático, tendo em vista que restringir o ensino de literatura apenas ao LD é perpetuar as desigualdades socioeconômicas e, ainda, invalidar a formação de leitor no Ensino Médio, desse modo, extinguindo a fruição, malogrando a grandiosidade da literatura.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria do Rosário de Fátima Alencar; MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios; SÁ, Paula Fabrisia Fontinele de. **Literatura infantojuvenil**. Teresina: FUESPI, 2013. 124 p. Disponível em: <https://www.academia.edu/19021662/Literatura_infantojuvenil> Acesso em: 23 fev. 2021

ANDRADE, Carlos Drummond. Disponível em: <<https://www.citador.pt/frases/a-leitura-e-uma-fonte-inesgotavel-de-prazer-mas-p-carl-os-drummond-de-andrade-1210>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ARAUJO, Pollyana Verissimo de et al. Eu gosto da escola: um estudo sobre o apego ao ambiente escolar. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-384, maio/ago. 2016.

ARAUJO, Rubenilson Pereira de. **Estranhando o currículo: a temática homoafetiva no ensino de literatura infantil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2018.

_____. Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) e o Letramento Literário. **Entreletras Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**, n. 3, p. 25 – 46, 2011.

BARROS, Rosiene Pereira da Costa. **Texto literário e interdisciplinaridade: implicações na formação de leitores**. Dissertação (Mestrado profissional). Universidade Federal do Tocantins - Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2016, 156 f. Disponível em: <<https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1732/1/Rosiene%20Pereira%20da%20Costa%20Barros%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL, **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019** [livro eletrônico] = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian schools: ICT in Education 2019 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

_____. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019** [livro eletrônico] = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian schools: ICT in Education 2019 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Ed. atualizada. Brasília: MEC, 1993.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Agência Câmara de notícias. **Dados do Inep mostram que 55% das escolas brasileiras não têm biblioteca ou sala de leitura**. Texto de Lara Haje. Brasília: Coordenação de Publicações, 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.244 de 24 de Maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm>. Acesso em: 26 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **PCNs+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. 39 p.

_____. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**: TIC kids online Brazil 2018 = Survey on internet use by children in Brazil : ICT kids online Brazil 2018 [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, n. 24, p. 803-809, set, 1972.

_____. Direitos Humanos e Literatura. In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (Org). **Direitos Humanos e Literatura**. São Paulo: Braziliense, 1989, p. 107 - 126.

_____. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 6 ed. Belo

Horizonte, Editora Itatiaia Ltda, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Ouro azul. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<https://onlinecursosgratuitos.com/9-livros-de-antonio-candido-em-pdf-para-baixar/>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREUA, Salma. **Quase 800 bibliotecas públicas foram fechadas no Brasil em cinco anos**. CNN Brasil, São Paulo, 17/07/2022 às 12:30 | Atualizado 22/07/2022 às 10:40. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/quase-800-bibliotecas-publicas-foram-fechadas-no-brasil-em-cinco-anos/>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

GUARNIERI, Ivanor Luiz; GUARNIERI, Marta Camilo da Silva. A literatura infantil e a função humanizadora de Antonio Candido. **Instrumento Crítico**, v. 5, n. 5, 2019, p. 201 - 221. Disponível em: <<https://www.periodicos.unir.br/index.php/instrumentocritico/article/view/5038>> Acesso em: 20 fev. 2021.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional 2018. **Instituto Paulo Montenegro**. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf> Acesso: 30 nov. 2022.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, Centro de Humanidade. Universidade Federal do Ceará/UFC - Fortaleza – CE, n. 108, v. 38, jan./jun. 2019.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: Hans Robert Jauss et al. **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105-118.

KOCH, Ingdore V.; ELIAS, Maria V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, out./dez. 2020. Seção Temática Docência, currículo, didática, aula: fantástico arquivo político da diferença. p. 135-147.

MILLER, Joseph Hillis. **A ética da leitura: ensaios 1979-1989**. Seleção de textos e revisão da tradução de Athur Nestrouski, tradução de Eliane Fittipaldi e Kátia Maria Orberg. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NUNES, Benedito. Ética e Leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, ALB, n. 27, Ano 15, p. 3-9, jun., 1996.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento Literário e Livro Didático de Língua Portuguesa: Os Amores Difíceis. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces — O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE; FaE; UFMG, 2003.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus. **O lugar da fruição em aulas de literatura em um Centro de Ensino Médio de Araguaína, Tocantins**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). Araguaína: Universidade Federal do Tocantins - Câmpus Universitário de Araguaína, 2012.

REZENDE, Neide. Leitura subjetiva de literatura e leitura literária. [Entrevista concedida a] Francisco Neto Pereira Pinto. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas – TO, v. 9, n. 12, p. 273-278, 22 jun. 2022.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROUXEL, Anne. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?** CADERNOS DE PESQUISA v.42 n.145 p.272-283 jan./abr. 2012.

SANTOS, Oton Magno Santana dos; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A educação literária brasileira: reflexões sobre o exercício da literatura na sala de aula**. Linha Mestra, n.36, p.906-910, set.dez.2018.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Entrevista com o Professor Ezequiel Theodoro da Silva. Mestrado em Educação. **Revista Profissão Docente on-line**, Uberaba, v. 12, n. 26, p.115-119, jan/jun. 2012.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Interação texto-leitor na escola: dialogando com os contos de Gilvan Lemos**. Tese (Doutorado em teoria da literatura). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7642/1/arquivo8144_1.pdf> Acesso: 24 mai 2022.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo horizonte, n. 25, p. 5-17, jan - Abr, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, 2018. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21_final.pdf>. Acesso: 27 jan. 2023.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Do projeto ao relatório de pesquisa**. In: PINHO, S. Z. (Org.). Cadernos de formação: formação de professores. Educação, cultura e desenvolvimento. v. 3. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

VIEIRA, Sara Gabriela Silva. **Carolina na sala de aula: Uma abordagem da mulher negra na obra Quarto do despejo**. TCC (Especialização). Curso Literatura e Ensino, Universidade Estadual do Maranhão, Núcleo de Tecnologia para a Educação. Imperatriz - MA, 2022.

YUNES, Eliana (Org.) **Pensar a leitura: complexidades**. São Paulo: Loyola, 2002.

YUNES, Eliana. **Pelo Averso: A Leitura e o Leitor**. Letras, Curitiba, n. 44, p. 185-196. 1995. Editora da UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/download/19078/12383>>. Acesso 25 nov. 2021.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.