

**LUCIANA MARA TORRES BUCCINI**

**LETRAMENTO LITERÁRIO  
NO ENSINO MÉDIO:  
O QUE PROPÕEM LIVROS DIDÁTICOS?**

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação – UFMG  
2016

LUCIANA MARA TORRES BUCCINI

LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO:  
O QUE PROPÕEM LIVROS DIDÁTICOS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação – UFMG  
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

A dissertação *Letramento Literário no Ensino Médio: o que propõem livros didáticos?*, de autoria da mestrandia Luciana Mara Torres Buccini, foi apreciada pela banca:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Zélia Versiani Machado – Orientadora  
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Aracy Alves Martins  
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Livia Suassuna  
Universidade Federal de Pernambuco/UFPE

---

Prof. Dr. Carlos Augusto Novais  
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marta Passos  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFET-MG

---

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro de Carvalho  
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2016

(...) Ler é ampliar a legenda, passando também pelo coração do homem. É tempo de acreditar que não houve somente avanços tecnológicos no mundo. Ampliou-se, e muito, o conceito também de homem, de existência. Um currículo escolar não tem como abrigar todo o conhecimento produzido. A função de uma escola, hoje, é a de criar leitores para, independentes, inteirarem-se da cultura existente. Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dele.

(Bartolomeu Campos Queirós, *Menino Temporão*)



## AGRADECIMENTOS

A Deus e à Maria, fonte de força e esperança.

Ao Felipe, pela maravilhosa caminhada juntos até aqui e por sempre acreditar em mim e me apoiar.

Aos meus pais, em especial à minha mãe, que me ensinaram o valor da educação.

À Zélia, que compartilha conhecimentos comigo desde a graduação e que acreditou em mim. Agradeço por sua disposição ao constante diálogo, pelas oportunidades de reflexão acerca desta pesquisa e da educação.

À Célia Abicalil que, gentilmente, deu suas contribuições quando este trabalho era ainda um projeto.

Às professoras Lívia e Aracy, por aceitarem o convite para esta banca e para dialogar comigo sobre este trabalho.

Ao professor Carlos Novais, pelo acolhimento na disciplina *Literatura, diversidade cultural e construção de identidade*, oportunidade em que muito aprendi e pela participação na banca.

À Daniela Buccini, amiga, irmã, cunhada por dividir mais esta etapa da minha vida comigo.

Às minhas amigas – sempre JUFEM – que estão há muitos anos comigo em todas as conquistas: Tereza, Juliana, Natália e Marina.

À Cecília, de repente amiga. Agradeço por ter voltado para Belo Horizonte na hora que eu mais precisava.

Às queridas amigas Helen, Clarice e Cinthia, melhores companhias para horas de risadas.

Ao amigo-irmão, João, pela amizade e troca de experiências. E também pela companhia – pelo facebook – na escrita pelas madrugadas afora.

Às queridas colegas Regilane, Tatyane, Silvana, Beth e Kátia pela troca de conhecimentos e pela amizade que estamos construindo.

Aos colegas do Colégio Marista Dom Silvério; em especial, àqueles que se fizeram amigos: Juliana Jirán, Henrique, Sílvio e Rosa.

Aos meus alunos e ex-alunos, razão maior desta pesquisa.

À Frans e à Helena, pelo árduo trabalho da correção de textos dos meus alunos. Vocês foram muito importantes para a escrita da minha dissertação, pois me proporcionaram o que eu precisava: tempo.

À Maria do Carmo, ao Tony, ao Tiago e ao João: que me acolheram em sua família e me apoiaram nesta etapa.

À CAPES, pelo auxílio financeiro concedido durante esta pesquisa.

A todos os familiares e amigos que sempre torceram por mim e me ajudaram para que esta conquista se tornasse realidade.

## RESUMO

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) completou, em 2015, dez anos de execução, com quatro edições. A presente pesquisa se pautou nas discussões acerca do letramento literário, da formação de leitores e da função social da literatura, para refletir sobre o ensino da literatura no Ensino Médio, a partir de livros didáticos que chegam às escolas públicas por meio do PNLEM. Assim, através da análise desses materiais, nosso objetivo foi nos aproximarmos de uma resposta à seguinte pergunta: Que propostas de formação literária têm apresentado livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio nos últimos anos? Para responder a essa questão, analisamos os documentos oficiais orientadores do Ensino Médio no Brasil, como os Parâmetros Curriculares (1999) e as Orientações Curriculares (2006), focalizando o ensino da literatura. Tal análise mostrou que a literatura foi ganhando espaço nas discussões entre os pesquisadores e elaboradores desses documentos. O termo letramento literário passou a ser destaque e o ensino da literatura focado em escolas literárias deve, segundo os especialistas, ceder lugar à leitura literária. Analisamos ainda os guias do PNLEM de duas edições, 2006 e 2015, a fim de verificar quais critérios relativos ao Ensino da Literatura foram utilizados na escolha dos livros didáticos resenhados e colocados à disposição das instituições públicas de ensino. A partir deles estabelecemos as categorias de análise dos livros didáticos: organização; coletânea textual; atividades; diálogo da literatura com outras artes. Considerando essas categorias, estudamos os capítulos voltados para o ensino de literatura de duas diferentes edições de coleções didáticas aprovadas nas edições do PNLEM de 2006 e 2015. Apresentamos as aproximações e os distanciamentos entre elas, **mostrando que houve algumas mudanças, mas que também persistiram algumas tradições. Entre outros, percebeu-se que o livro didático, no que diz respeito à literatura, continua a ter uma organização cronologicamente linear, privilegia autores e obras canônicas e deixa ocultas manifestações culturais mais populares. Entretanto, a presença do maior diálogo da literatura com outras artes e uma abordagem mais sincrônica também foram resultados relevantes encontrados.**

Palavras-chave: Letramento literário, leitura literária, livro didático, Ensino Médio.



## **ABSTRACT**

The National Textbook Program for High School completed, in 2015, ten years running, with four editions. Its research was based on discussions about literary literacy, training players and the social function of literature to reflect on the teaching of literature in high school, from textbooks that come to public schools through The National Textbook Program for High School. Thus, by analyzing these materials, our goal was to get closer to an answer to the following question: What proposals of literary education have shown Portuguese textbooks to high school in the last years? To answer this question, we analyzed the official guiding documents of high school in Brazil, like the Curriculum Standards (1999) and the Curriculum Guidelines (2006), focusing on the literature of education. This analysis showed that literature was gaining ground in discussions among researchers and developers of these documents. The literary literacy term became prominent and the teaching of literature focused on literary schools, should, according to the experts, give way to the literary reading. In addition, we analyzed The National Textbook Program for High School guides from two editions, in 2006 and 2015 in order to verify which criteria for Literature Education were used choosing textbooks and made available to the public education. From them we established categories of analysis of the textbooks: Organization; textual collection; activities, literature dialogue with another arts. Given these categories, we study the chapters focused on the teaching of literature in two different editions of textbook collections approved in the 2006 and 2015 editions. We presented the approaches and the distances between them, showing what has changed and what has remained in literature's teaching in the space of ten years, also considering the changes in the official documents.

Key words: literary literacy, literary reading, textbook, high school

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PNLD-EM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
BDTD – Biblioteca digital de Teses e Dissertações  
USP – Universidade de São Paulo  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola  
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento  
INL – Instituto Nacional do Livro  
Plidef – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental  
ZDR – Zona de Desenvolvimento Real  
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio  
PCN+ - Parâmetros Curriculares Nacionais  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
FIES – Financiamento Estudantil  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular

## LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1 – Sumário *Novas Palavras*: O Trovadorismo.
- Imagem 2 – Sumário *Novas Palavras*: O Quinhentismo Brasileiro.
- Imagem 3 – Sumário *Novas Palavras*: O Renascimento;O Quinhentismo Brasileiro.
- Imagem 4 – Seção “E mais”.
- Imagem 5 – Seção “Navegar é preciso”.
- Imagem 6 – Seção “Leitura de imagem”.
- Imagem 7 – Sumário *Português: linguagens*.
- Imagem 8 – Abertura de unidade *Português: linguagens*.
- Imagem 9 – Seção “Intervalo” *Português: linguagens*.
- Imagem 10 – Seção “A imagem em foco” *Português: linguagens*.
- Imagem 11 – Textos literários de estilos de época diferentes *Novas Palavras*.
- Imagem 12 – Textos literários de estilos de época diferentes *Português: linguagens*.
- Imagem 13 – Aproximação de fragmentos literários de estilos de época diferentes *Português: linguagens*.
- Imagem 14 – Texto: Atividade Neoclassicismo *Novas Palavras*.
- Imagem 15 – Atividade Neoclassicismo *Novas Palavras*.
- Imagem 16 – Seção “Exercícios” *Novas Palavras*.
- Imagem 17 – Seção “Exercícios” *Novas Palavras* (2).
- Imagem 18 – Atividades Neoclassicismo *Novas Palavras*.
- Imagem 19 – Atividade Neoclassicismo *Novas Palavras* (3).
- Imagem 20 – Seção “E mais” *Novas Palavras*.
- Imagem 21– Seção “Atividades” *Novas Palavras*.
- Imagem 22 – Atividade “Arcadismo em Portugal e no Brasil”.
- Imagem 23 – Atividade “Arcadismo em Portugal e no Brasil” (2).
- Imagem 24 – Atividade “O Arcadismo no Brasil” *Português: linguagens*.
- Imagem 25 – Atividade “O Arcadismo” *Português: linguagens*.
- Imagem 26 – Atividade “O Arcadismo” *Português: linguagens*(2).
- Imagem 27 – Atividade “O Arcadismo” *Português: linguagens*(3).
- Imagem 28 – Atividade *Português: linguagens*.
- Imagem 29 – Atividade *Português: linguagens*(2).

Imagem 30 – Atividade “Literatura Comparada” *Português: linguagens*.

Imagem 31 – Literaturas Africana *Novas Palavras*.

Imagem 32 – Literatura Africana *Novas Palavras*.

Imagem 33 – Literatura Africana *Português: linguagens*.

Imagem 34 – Renascimento: artes e literatura.

Imagem 35 – Arcadismo e imagem.

Imagem 36 – Arcadismo e imagem (2).

Imagem 37 – Seção “Fique ligado! Pesquise!”.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Apresentação geral dos Guias PNLD-EM (2006-1015).

Quadro 2. Critérios de análise da Coletânea de textos PNLD-EM/2006 e PNLD-EM/2015.

Quadro 3. Critérios de análise da Concepção do Ensino da Literatura PNLD-EM/2006 e PNLD -EM/2015.

Quadro 4. Critérios de análise das Atividades de Ensino da Literatura PNLD-EM/2006 e PNLD -EM/2015.

Quadro 5. Obras didáticas analisadas.

Quadro 6 .Quantidade de textos nas edições do livro *Novas Palavras*.

Quadro 7 . Quinhentismo: textos literários – PNLD-EM/2006.

Quadro 8. Quinhentismo: textos literários – PNLD-EM/2015.

Quadro 9.Textos por capítulo no livro *Português: linguagens* (PNLD-EM/2006).

Quadro 10. Textos por capítulo no livro *Português: linguagens* (PNLD-EM/2015).

Quadro 11. Autores mais presentes nas duas edições do livro *Português: linguagens*.

Quadro 12. Atividades propostas nas diferentes edições do livro *Novas Palavras*.

Quadro 13. Atividades propostas nas diferentes edições do livro *Português: linguagens*.

Quadro 14. As literaturas brasileira e portuguesa nos livros didáticos.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1. Apresentação dos textos literários – *Novas Palavras* – PNLD-EM/2006.

Gráfico 2. Apresentação dos textos literários – *Novas Palavras* – PNLD-EM/2015.

Gráfico 3. Apresentação dos textos literários – *Português: linguagens* – PNLD-EM/2006.

Gráfico 4. Apresentação dos textos literários – *Português: linguagens* – PNLD-EM/2015.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	17
<b>Por que literatura no livro didático?</b> .....	17
<b>O livro didático e a literatura nas pesquisas nos últimos anos</b> .....	19
<b>Caminhos percorridos - sobre nossa metodologia</b> .....	21
<b>CAPÍTULO 1 - O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	25
<b>1.1 Breve histórico e estudos sobre o livro didático</b> .....	26
<b>1.2 Programa Nacional do Livro Didático no Brasil</b> .....	31
<b>1.2 A disciplina Língua Portuguesa e o livro didático</b> .....	33
<b>CAPÍTULO 2 - LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR DO ENSINO MÉDIO</b> .....	39
<b>2.1 Letramento Literário</b> .....	39
<b>2.2 Formação do leitor literário e a literatura no espaço escolar</b> .....	42
<b>2.3 Ensino Médio e Juventude: quem são os leitores?</b> .....	49
<b>2.4 Juventude e leitura</b> .....	53
<b>2.5 O que dizem os documentos oficiais sobre o ensino da literatura</b> .....	55
<b>CAPÍTULO 3 - OS GUIAS PNLD-EM E O LETRAMENTO LITERÁRIO</b> .....	65
<b>3.1 Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - Língua Portuguesa – PNLD-EM 2006</b> .....	68
<b>3.2 Guia de Livros didáticos para o Ensino Médio – Português - PNLD-EM/ 2015</b> .....	73
<b>CAPÍTULO 4 - A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO - ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS SELECIONADAS</b> ..	80
<b>4.1 Organização dos livros didáticos</b> .....	81
<b>4.1.1 A organização nas edições do livro <i>Novas Palavras</i></b> .....	82
<b>4.1.2 A organização nas edições do livro <i>Português: linguagens</i></b> .....	88
<b>4.2 Coletânea textual nos livros didáticos</b> .....	94
<b>4.2.1 A coletânea de textos nas edições do livro <i>Novas Palavras</i></b> .....	96
<b>4.2.2 A coletânea de textos nas edições do livro <i>Linguagens</i></b> .....	105
<b>4.3 Atividades voltadas para a leitura literária</b> .....	115
<b>4.3.1 Atividades nas edições do livro <i>Novas Palavras</i></b> .....	116
<b>4.3.2 Atividades nas edições do livro <i>Português: linguagens</i></b> .....	131
<b>4.4 Ampliações decorrentes de exigências de diretrizes curriculares, do exame nacional e de avaliações de materiais didáticos</b> .....	144
<b>4.4.1 Literatura Brasileira e outras literaturas de língua portuguesa</b> .....	145
<b>4.4.2 Literatura e outras linguagens</b> .....	151
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	158

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>166</b>

## **APRESENTAÇÃO**

A presente pesquisa se pautou nas discussões acerca do letramento literário, da formação de leitores e da função social da literatura, para refletir sobre o ensino da literatura no Ensino Médio, a partir de livros didáticos que chegam às escolas públicas através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Acredita-se que, por meio do letramento literário, pode-se pensar não só na vivência como também na ampliação de repertórios culturais dos alunos e nos processos de desenvolvimento e compartilhamento da leitura literária na escola, onde se espera que se formem leitores capazes de participar da vida social como sujeitos críticos, conscientes, construtores de interpretações sobre a vida e sobre o mundo que os cerca. Frente a outros domínios discursivos, a literatura se distingue por levar o leitor a experiências estéticas na leitura do texto, estabelecendo com ele um tipo de pacto ficcional ou poético que propicia uma maior abertura no processo de construção de sentidos.

O letramento literário deve, então, por sua especificidade de formação cultural e artística, ser parte da formação do leitor. A escola não é a única responsável por essa formação, mas deve assumir o papel social de garantir que os estudantes da educação básica tenham não só acesso à literatura como também a práticas de letramento mediadas pelo professor, pelos colegas, pelos materiais didáticos.

Busca-se nesta pesquisa compreender o letramento literário no contexto do Ensino Médio, especialmente nas escolas públicas, por meio do livro didático destinado à etapa de conclusão da educação básica. Assim, através da análise desses materiais didáticos, nosso objetivo é nos aproximarmos de uma resposta à seguinte questão: Que propostas de formação literária têm apresentado livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio nos últimos anos?

### **Por que literatura no livro didático?**

Pensar a escolarização da literatura no livro didático é uma escolha ancorada em estudos que indicam que esse suporte é um dos objetos mais presentes na sala de aula, e, segundo Shirley Jurado e Roxane Rojo (2006), instrumento de letramento mais presente na escola brasileira especialmente a partir da década de 1970. Não se pode esquecer que a escola é fortemente marcada pela cultura escrita e o livro didático faz parte do processo histórico que legitima a centralidade dos impressos nas aulas de todas as disciplinas.

Nessa perspectiva, Magda Soares (1996), ao falar sobre estudos/pesquisas que envolvam o livro didático, defende que devemos ter um olhar voltado para esse objeto que afaste o “dever ser”, mas que busque simplesmente compreender o “ser” do livro didático no momento em que se pesquisa. Segundo Soares,

Um olhar sociohistórico sobre o livro didático no Brasil pode levar-nos a uma história do nosso ensino, das práticas escolares, da transformação das disciplinas ao longo do tempo, tudo isso determinado e explicado pela evolução de políticas culturais, sociais e, conseqüentemente, educacionais. (SOARES, 1996, p. 56)

Choppin (2004, p. 554) também aponta duas grandes categorias de pesquisa cujo objeto é o livro didático: a) aquelas que concebem o livro didático como um documento histórico e analisam os conteúdos em uma busca de informações outras que não o próprio livro, ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo); b) aquelas que não focalizam os conteúdos do livro didático, mas consideram sua materialidade, processos de fabricação, comercialização e distribuição ou, ainda, seus usos.

Esta pesquisa dialoga mais com a primeira categoria elucidada por Choppin, já que consideramos o livro didático e seu conteúdo, por um viés diacrônico, com vistas a compreender o próprio material didático. Propusemos assim, focalizando a história recente, analisar mudanças de conteúdo relativo ao ensino de literatura entre edições de um mesmo livro. Em 2015, o Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD-EM) já conta com quatro edições e guias publicados – 2006, 2009, 2012 e 2015. Nesse sentido, o objetivo principal dessa pesquisa é apresentar, em diferentes edições desse programa de análise e distribuição de materiais didáticos, as propostas de formação literária em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, atualmente em uso em escolas públicas brasileiras.

A seleção dos livros didáticos que serão distribuídos às escolas públicas do país é feita por um grupo de especialistas, geralmente, professores universitários/pesquisadores que fazem uma análise criteriosa de cada obra inscrita, respondendo a itens de uma ficha de avaliação, e assinalando pontos fortes, fracos de cada eixo de ensino; como a obra se organiza; qual a sua orientação teórico-metodológica; quais as concepções presentes no manual do professor e sua coerência em relação às atividades propostas no livro, o que se

destaca e o que é relevante para cada disciplina em específico, entre outros aspectos. As análises de cada livro didático, organizadas em formas de resenhas, a ficha de avaliação utilizada, bem como outras considerações que os avaliadores julgam importantes são publicadas no *Guia de Livros Didáticos PNLD* e disponibilizadas aos professores da educação básica para a escolha do livro a ser adotado na escola em que atuam. Assim, os guias do PNLD-EM e as fichas de avaliação dos livros didáticos, das quatro edições, foram estudados nesta pesquisa, visando compreender melhor como se deram os processos de seleção das obras indicadas aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

### **O livro didático e a literatura nas pesquisas nos últimos anos**

A associação entre literatura/letramento literário vem sendo pesquisada há alguns anos. Assim, uma breve busca por importantes portais que concentram publicações acadêmicas, entre elas, dissertações e teses, foi necessária e de grande valor para o desenvolvimento desta pesquisa.

Uma busca foi feita, então, no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as mesmas combinações de termos: “Letramento Literário” e “Livro Didático”; “Literatura e Livro didático”; “Leitura literária” e “Livro didático”. Os mais diversos textos acadêmicos apareceram nos resultados e foi necessária uma leitura dos resumos com foco no objetivo das pesquisas para chegar ao resultado final que nos interessava. Assim, chegamos a um total de 22 publicações que relacionam ensino de literatura e livro didático (ver anexo 1). Aquelas que abordavam apenas um ou outro foram excluídas da nossa lista final por não serem neste momento importantes para esta pesquisa.

Entre os 23 textos, encontramos 4 teses, 15 dissertações e 4 artigos publicados em revistas reconhecidas. A maioria deles foi publicado na Universidade de São Paulo (USP), com 6 resultados, seguida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cada uma com 3 resultados.

Os objetivos, conforme se pode constatar no anexo 1, são variados. Entre eles, esses estudos investigam como se dá a presença literária no livro didático, a formação do

leitor de literatura, a presença de autores no livro didático, a didatização da literatura, partindo sempre de aspectos específicos. Por exemplo, Ricardo Magalhães em sua tese “Periodização Literária: uma análise dos materiais didáticos em dois momentos do século XX” investiga visões sobre o ensino de literatura a partir de um recorte temporal específico. Alguns tomam como recorte uma etapa de ensino, como fazemos aqui quando optamos por estudar o Ensino Médio.

Um artigo nos chamou a atenção por ser o único que utiliza a metodologia estado da arte: *Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira*. Nele, Silva e Fritzen (2012) problematizam o papel do professor como mediador da leitura, frente à relação que se estabelece entre ensino de literatura e o livro didático. Antes, porém, de tratar diretamente sobre o papel do professor de língua portuguesa/literatura, discute-se a relação entre ensino de literatura e o papel do livro didático nesse ensino, tomando como base aquilo que é exposto em pesquisas de pós-graduação defendidas entre 1988 e 2006, analisadas por eles. Um dos aspectos que problematizam é o uso do livro didático e a mediação do professor no papel de formação de leitores literários (p. 270).

Segundo os autores, as pesquisas analisadas apontam que o livro didático, ao abordar o texto literário, acaba por dissociá-lo de sua qualidade artística, não pragmática, transformando-o em um texto didático. Há ainda o apontamento de uma sistematização do ensino de literatura, que corresponde a uma prática cristalizada que no Ensino Médio está marcada geralmente pela lista de características, autores e obras representativas das escolas literárias, constituindo-se em conteúdos que deverão ser repassados e memorizados, ano após ano, pelos alunos. Os autores afirmam ser latente a necessidade de promoção de uma educação estética na formação do professor, visto que, muito provavelmente, foi ele mesmo vítima de um ensino que não concebia o texto literário como experiência estética (p. 277).

O levantamento realizado no portal da CAPES e na BDTD assim como o artigo de Silva e Fritzen mostram que a maioria dos pesquisadores têm um olhar voltado para a qualidade do livro, ou como afirma Magda Soares, um olhar voltado para o “dever ser” (SOARES,1996, p.53). Assim, confirma-se a importância desta pesquisa que tem um caráter diacrônico na análise do livro didático. Portanto, o objetivo deste trabalho não é apontar acertos e erros, mas elucidar as possíveis mudanças ocorridas em um período de



aproximadamente dez anos – desde a primeira edição do PNLD-EM (2006) até a última (2015).

### **Caminhos percorridos - sobre nossa metodologia**

Para responder ao objetivo central da pesquisa – analisar livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio visando perceber as propostas de formação literária – foi necessário selecionar coleções didáticas representativas do ponto de vista das escolhas feitas por especialistas do PNLD. O critério inicial de escolha foi, assim, o da aprovação da coleção em todas as quatro edições do Programa, desde o primeiro PNLD-EM (2006). Algumas coleções se repetiram uma ou duas vezes nos processos de seleção, mas apenas os três títulos que seguem foram resenhados, ou seja, aprovados, em todas as avaliações ocorridas até o presente momento:

- a) *Português Linguagens*, de Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja.
- b) *Novas Palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio.
- c) *Português Língua e Cultura*, de Carlos Alberto Faraco.

Com o objetivo de refinar a seleção, buscou-se, entre as três coleções, aquelas que mais foram distribuídas para as escolas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Assim, ao consultar os dados do FNDE do PNLD de 2015 sobre a aquisição e distribuição de obras de Língua Portuguesa, constatou-se que:

- d) a obra *Português Linguagens*, de Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja, foi a mais solicitada pelos professores. O FNDE adquiriu e distribuiu 2.313.339 livros, divididos entre as três séries do Ensino Médio.
- e) a coleção *Novas Palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, foi a segunda mais requerida pelos educadores de Língua Portuguesa do Ensino Médio. A quantidade de livros adquirida totalizou o número de 1.548.498, divididos entre as três séries do Ensino Médio.
- f) a obra *Português Língua e Cultura*, de Carlos Alberto Faraco, teve apenas 203.332 exemplares adquiridos pelo FNDE, ocupando o 9º lugar dentre as 10 coleções de Língua Portuguesa mais distribuídas.

Aqui, optou-se por excluir da análise o livro didático *Português Língua e Cultura*, por entender que ele é pouco representativo do acesso ao ensino de literatura que aqui analisamos, já que, segundo dados do FNDE, o número de solicitações dessa obra pelas escolas é significativamente menor que o de outros livros.

Os Guias de 2006 e 2015 e os livros didáticos selecionados foram analisados a partir de uma metodologia que se aproxima da *Análise de conteúdo*, proposta por Bardin (1995), visando compreendê-los a partir de sua natureza social e histórica. A pesquisadora (1995, p. 42) designa “análise de conteúdo”:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, esta pesquisa partiu de uma questão sem categorias de análise preestabelecidas. Tais critérios de análise foram sendo percebidos e construídos conforme estabelecíamos contato com os documentos analisados. Para analisar os guias, antes estudamos os documentos oficiais governamentais que regem o Ensino Médio no Brasil. A partir desse estudo, direcionamos nosso olhar na análise dos guias verificando, por exemplo, a presença de reflexões sobre a leitura literária, o letramento literário e a formação de leitores. A análise destes, por sua vez, levou-nos à seleção das categorias de análise dos livros didáticos. É importante ressaltar que além de analítico este trabalho é descritivo, já que antes de compararmos diacronicamente os livros didáticos selecionados, precisamos conhecê-los e mostrar aquilo que mudou no período de dez anos.

Em relação às coleções selecionadas, buscou-se: analisar os conteúdos de Literatura no panorama geral do livro didático a partir da sua organização: como estão alocados no material frente aos outros conteúdos; verificar o equilíbrio entre valorização da literatura canônica e outras manifestações literárias por meio do mapeamento da coletânea textual literária; analisar se há, nos livros didáticos, propostas de diálogo da literatura com outros textos e linguagens, contemporâneos ou não, com o objetivo final

de identificar concepções<sup>1</sup> de ensino de literatura presentes: sincrônica, diacrônica, temática.

Cabe ressaltar, que essas análises foram feitas em uma perspectiva comparativa entre os livros didáticos aprovados em 2005 e em 2015, sendo assim possível chegar ao objetivo geral que se coloca neste projeto.

No capítulo 1, *O livro didático*, é apresentado um histórico sobre o livro didático no Brasil, com foco no livro didático de Língua Portuguesa. Apresenta-se, ainda, um breve histórico do Programa Nacional do livro didático (PNLD). Este estudo sobre o livro didático não pretende analisar a qualidade, aplicabilidade ou mesmo o uso do livro didático. Ao contrário do que se tem visto em pesquisas que têm como objeto o livro didático, nossa pesquisa o analisa enquanto documento histórico. Assim, propomos nesta pesquisa um olhar diacrônico, em que comparamos duas edições dos livros didáticos selecionados a fim de verificar as mudanças e permanências relativas ao Ensino de literatura.

No capítulo 2, *A escolarização da literatura no Ensino Médio*, trata-se da literatura no espaço escolar, a partir de reflexões sobre a leitura literária e o letramento literário. Aqui, discute-se como os últimos documentos nacionais voltados para o Ensino Médio refletem sobre a literatura na educação. Ainda apresentamos um breve panorama da literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avaliação que hoje exerce influência direta na elaboração de currículos e livros didáticos.

No capítulo 3, analisamos os guias já publicados nas quatro edições do PNLD-EM. Tal estudo tem foco nas fichas de avaliação utilizadas no processo de seleção das obras didáticas de Língua Portuguesa, principalmente as voltadas para o Ensino da leitura e Ensino da literatura.

O capítulo 4 traz a análise dos livros *Português: linguagens*, de Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja e *Novas Palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. Os seguintes tópicos de análise são apresentados: 1) A organização do livro; 2) A coletânea de textos literários; 3) Atividades voltadas para a leitura literária; 4) Ampliações decorrentes de exigências de diretrizes curriculares, do exame nacional e de avaliações de materiais didáticos: literatura brasileira e outras literaturas de língua portuguesa e literatura e outras linguagens.

---

<sup>1</sup>Tal verificação se deu por meio das metodologias de ensino de literatura apresentadas por Cereja, em sua tese (2004).

Por fim, as considerações finais trazem um compilado dos resultados encontrados após a análise, mostrando as mudanças e as permanências no ensino de literatura nesses, aproximadamente, 10 anos. Além disso, mencionam-se as perspectivas de mudanças hoje em curso no Brasil como a Base Nacional Comum Curricular, documento que ainda se encontra em fase de elaboração.

## CAPÍTULO 1 - O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico sobre o livro didático e o levantamento de estudos que vêm sendo feitos tendo como objeto esses livros, principalmente nos últimos quarenta anos. Tal apresentação faz-se necessária para que a análise diacrônica que se propõe nesta pesquisa seja amparada por informações históricas relevantes trazidas pelas heranças de estudos realizados sobre o livro didático. A reflexão se apoia em estudos de Choppin, Rojo, Batista, Soares, entre outros pesquisadores, que vêm se dedicando a compreender este objeto tão presente nas salas de aula.

Alain Choppin, em seu artigo *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*<sup>2</sup>, traz uma reflexão que muito de perto nos interessa sobre o livro didático enquanto objeto de pesquisa. Segundo o pesquisador, estudos sobre esse objeto têm sido mais frequentes nos últimos quarenta anos em diversos países, observando-se nesse período um crescimento quantitativo na produção científica que estuda o livro didático. Esse aumento deve-se, segundo Choppin, a dois fatores: à onipresença de livros didáticos pelo mundo e à relação estabelecida entre o setor escolar e o mercado editorial; e ao próprio interesse que os historiadores têm demonstrado pela área (2004, p.551).

O livro didático é muitas vezes estudado como um documento histórico, que tem muito a revelar sobre diversos aspectos da educação e da história das disciplinas. Ele é considerado um objeto de pesquisa complexo e, segundo Choppin, assume múltiplas funções, dentre elas, quatro essenciais: função referencial, função instrumental, função ideológica e cultural, função documental(2004, p.553).

A função referencial, também chamada de curricular ou programática, acontece quando o livro didático é fiel ao programa curricular, sendo o suporte onde os conteúdos educativos se fazem presentes. Para o autor, nota-se a função instrumental quando o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, propiciar a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc. A terceira função apontada por Choppin, a função ideológica e cultural, reconhece o livro didático como um bem representativo da cultura, da língua e dos valores sociais das classes dirigentes:

---

<sup>2</sup> CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004

“Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político” (2004, p.553). A função documental é aquela em que o livro didático é visto como um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação pode vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Está presente em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal do estudante e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Buscando compreender o livro didático a partir dessas funções, muitos pesquisadores, assim como neste estudo, analisam-no em uma perspectiva diacrônica, buscando delimitar sua evolução em análises de edições sucessivas de uma mesma obra. Entretanto, o livro didático não deve ser um objeto estudado de maneira deslocada e isolada do seu contexto de produção e recepção. Pelo contrário,

O livro didático, como observou Chris Stray, em 1993, é um produto cultural complexo... [que] se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade. (Chris Stray *apud* CHOPPIN, 2004, p. 563).

Assim é que as pesquisas devem considerar todo o processo em que é envolvido um livro didático até a sua chegada à sala de aula e às mãos de um aluno. Nesta pesquisa, antes de analisarmos os livros didáticos relevantes para a questão proposta, adentramos no universo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e analisamos os guias de apresentação das obras, que chegam às escolas, para a seleção feita pelo corpo docente, bem como as fichas de avaliação presentes nesse material. Estas possibilitam verificar as consonâncias com os documentos oficiais que hoje regem a educação pública brasileira e aquilo que se espera com relação ao conteúdo e metodologias propostas nos livros didáticos.

### **1.1 Breve histórico e estudos sobre o livro didático**

Muitos pesquisadores (ROJO; BATISTA, 2003; SOARES, 1996; BUNZEN, 2005) já chamaram a atenção para o fato de o livro didático no Brasil ser, para grande parte dos alunos, a única obra a que se tem acesso. Dessa forma, os livros didáticos são

instrumentos que participam, hoje, intensamente do letramento das camadas populares brasileiras, especialmente, os manuais de Língua Portuguesa. Rojo e Batista (2003a: 2), por exemplo, afirmam que o livro didático

é um dos poucos gêneros de impressos com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes única – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades com base nos quais a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os. (ROJO; BATISTA, 2003, p. 15)

Soares (1996, p. 54) contribui quando afirma que, ao longo da história, o ensino sempre se vinculou a um livro escolar. Segundo a pesquisadora, o livro didático foi criado na Grécia Antiga, esteve desde seu início presente nas instâncias formais de ensino e é, hoje, o resultado de uma longa história. Segundo Zilberman (2012, p. 170), na Grécia Antiga, livro didático e manual de retórica se confundiram durante séculos. Assim, predominava o ensino da língua e da literatura a fim de ensinar os atenienses a arte de falar em público, o aperfeiçoamento da expressão pessoal durante muito tempo.

(...) o livro didático persistiu ao longo dos séculos sempre presente nas instâncias formais de ensino em toda as sociedades, como documenta a História da Educação. Os *Elementos de Geometria* de Euclides, escritos em 300 a.C., circularam desde então e por mais 20 séculos como texto escolar; livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos (...). (SOARES, 1996, p.54)

No século XVI, com a crescente obrigatoriedade da escola para a infância na Europa e com a expansão da imprensa, a oralidade cede espaço à legitimação da língua escrita que passa a ganhar mais importância. Surgem, assim, as cartilhas para a alfabetização. O aprendizado do alfabeto e a busca pela leitura se davam para alcançar, ao fim do processo, a literatura, ou a poesia, “expressão mais elevada – a que os artistas da palavra tinham utilizado” (ZILBERMAN, 2012, p.171).

Antes do séc. XIX, nos países europeus, a maioria dos livros didáticos ensinavam o latim, ou uma língua estrangeira. Na passagem do séc. XVIII para o séc. XIX, buscou-se uma homogeneização de um padrão na língua que representasse a unidade dos países.

Com esse objetivo, os livros didáticos passaram a ter como tarefa o ensino da língua nacional.

Ainda segundo Zilberman (2012), no Brasil, os livros didáticos surgiram com o início da colonização e das tarefas pedagógicas atribuídas aos jesuítas pelos portugueses. Eles eram, a princípio, voltados para a catequização dos indígenas. Nessa época, na colônia, era proibida a impressão de livros, que, por isso, eram trazidos da metrópole.

Soares (1996) afirma que, com poucas exceções, livros didáticos produzidos por brasileiros e editados no Brasil datam do início do séc. XX, no entanto, apenas na década de 60 desse século cresce e diversifica-se a produção nacional de livros didáticos no país. Vários fatores contribuem para essa diversificação, como o aumento do número de alunos nas escolas públicas, mas o mais importante:

O desenvolvimento cada vez mais rápido dos conhecimentos quer na área dos conteúdos que na escola se transformam em disciplinas curriculares, quer na área da pedagogia e da didática, conduz a frequentes e significativas alterações nos livros didáticos. (SOARES, 1996, p. 61)

Segundo a autora, as mudanças do livro didático, ao longo das décadas, tanto no que tange ao conteúdo quanto na sua didatização, são determinadas por fatores culturais, sociais, econômicos que subjazem aos campos de conhecimentos, aos objetivos da escola, às demandas sociais e às condições de formação e de trabalho que vão se impondo aos professores (SOARES, 1996, p. 62). Essas mudanças a que o livro didático se submeteu ao longo do tempo nos levam a refletir sobre o que ele representa atualmente.

Segundo Batista (1999, p. 535), o termo ‘livro didático’ vem sendo conceituado “de modo pouco adequado – para cobrir uma gama muito variada de objetos portadores de impressos que circulam na escola”. Batista baseou-se na definição de Alaíde Lisboa de Oliveira e também em Magda Soares ao dizer que “o livro didático é aquele livro ou impresso empregado pela escola, para desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (1999, p. 534). Assim, os pesquisadores incluem nessa definição outros tipos de reprodução gráfica mais acessíveis à escola, como o mimeógrafo à tinta e a álcool e, mais recentemente, o xerox e o computador. Batista ainda destaca os livros e textos manuscritos, que sempre fizeram parte da escola, e a importância de se incluir, na categoria dos livros didáticos, um conjunto de textos anteriores à invenção da imprensa.



Pode-se afirmar, ainda, que o livro didático é responsável também por propor metodologias e atua como mediador entre o saber social e a escola, propondo práticas de ensino, estabelecendo currículos, procedimentos e conteúdos. Segundo o Guia do PNLEM-2015, de Língua Portuguesa, por exemplo, entre as coleções aprovadas foi possível detectar, conforme o tratamento didático dado aos conhecimentos envolvidos em cada eixo de ensino, a forte presença de duas metodologias: a transmissiva e a construtivo-reflexiva. A primeira se refere a uma proposta de ensino em que o conhecimento é transmitido, ou seja, um determinado conteúdo é assimilado pelo aluno. Assim, seja por meio do docente e suas práticas em sala de aula, seja por meio do livro didático, o aluno apreende informações, noções, conceitos, organizados em uma sequência lógica para esses mediadores. A segunda metodologia, por sua vez, pretende levar o aluno “a refletir sobre certos dados ou fatos, para posteriormente inferir, com base em análises devidamente orientadas pelo professor e/ou pelo material didático, o conhecimento em questão” (BRASIL, 2014). Nenhuma obra, entretanto, foi considerada inteiramente “transmissiva” ou “construtiva”, mostrando que, muitas vezes, buscam adaptar o conteúdo à metodologia mais eficaz no seu ensino.

Para Batista, algumas das características desse objeto são

(...) os livros devem cumprir tanto as funções de um compêndio quanto as de um livro de exercícios; devem conter todos os diferentes tipos de saberes envolvidos no ensino de uma disciplina e não se dedicar, com maior profundidade, a um dos saberes que a constituem; devem ser acompanhados pelo livro do professor, que não deve conter apenas as respostas às atividades do livro do aluno, mas também uma fundamentação teórico-metodológica (BATISTA, 1999, p. 568).

Batista (1999) ainda levanta questões acerca do que deve ser considerado livro didático, pensando em outras reproduções gráficas mais simples e acessíveis à escola, como, por exemplo, o mimeógrafo a tinta e a álcool e, mais recentemente, o xérox e o computador. Ele discute posições adotadas por estudiosos do livro didático sobre a importância de se incluir, na categoria dos livros didáticos, um conjunto de textos anteriores à invenção da imprensa (p. 539). Essas questões levantadas por Batista são relevantes, entretanto, julga-se necessário para esta pesquisa fazer um recorte, adotando-se como objeto o tipo específico que vem sendo denominado livro didático, inclusive, no senso comum ou saber popular.

Segundo Bezerra (2001, p.33), o livro didático se apresenta como “um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula”. Somado a isso, Bunzen (2005) defende que essa composição em unidades, capítulos, ao comporem o livro didático, fazem dele um gênero do discurso.

(...) quando os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, juntamente com outros agentes envolvidos no processo de edição, selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram unidades didáticas para ensinar tais objetos, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, no sentido bakhtiniano do termo, cuja função social é re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem. (BUNZEN, 2005, p. 26-27)

O pesquisador, baseado nos estudos de Bakhtin, acredita que o livro didático, em sua essência e numa perspectiva sociohistórica e cultural, é um gênero do discurso que, nas palavras de Bunzen, “procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s)” (2005 p 18). Ainda segundo ele, além de gênero do discurso, um manual didático participa dos processos sociais e culturais daqueles a quem se destina e deve ser visto como um instrumento pedagógico. Acumulando diversas funções, um livro didático é um objeto cultural, um gênero do discurso:

estamos assumindo que o LDP é uma forma/modo de interação verbal criado no âmbito de determinadas esferas da atividade humana, constituídas sócio-historicamente - as editoras em relação com as escolas-, e que reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das suas esferas de origem e de circulação (Bakhtin, 1952-53); especificamente a da escola (BUNZEN, 2005, p.27)

Assim, mais que um suporte, um portador de conteúdos, o livro didático é uma referência para o professor daquilo que será ensinado, um objeto legítimo, autorizado a participar do discurso pedagógico.

## 1.2 Programa Nacional do Livro Didático no Brasil

O livro didático pode ser considerado o material mais presente na formação escolar dos alunos brasileiros, principalmente nas escolas públicas. O governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação e do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – desenvolve o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual apresenta como objetivos básicos a aquisição e distribuição de livros didáticos, obras complementares e dicionários e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que disponibiliza acervos de obras literárias às escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, os alunos recebem as obras de maneira gratuita, por meio de compra financiada pelo FNDE (ver anexo 2).

Dados do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES)<sup>3</sup> mostram que, em 2011, os livros didáticos constituíam o maior segmento do mercado editorial no Brasil, correspondendo a mais de 50% das unidades comercializadas e do faturamento do setor. Segundo Mello (2012, p. 436),

a demanda privada é responsável por cerca de 30% do faturamento total do mercado e as compras do governo, por algo em torno de 20%. Já em número de exemplares comercializados, a situação se inverte: o mercado governamental responde por um terço da demanda, enquanto o mercado privado absorve cerca de 20% do total.

Segundo o site<sup>4</sup> do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, o PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas a alunos da rede pública. Em 1929, com a criação de um órgão que legislava sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), começa a se desenhar um cenário favorável a uma política de distribuição de materiais didáticos no Brasil<sup>5</sup>. Em 1985, o PNLD foi

---

<sup>3</sup> MELLO, G. Desafios para o setor editorial brasileiro de livros na era digital.

<sup>4</sup> Site: [www.fnnde.gov.br](http://www.fnnde.gov.br). Acesso em: 23/01/2015.

<sup>5</sup> Ver Anexo 3- Cronologia das políticas acerca do livro didático.

criado em substituição ao Plidef (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental).

Em 1996, é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série, uma coletânea de resenhas dos livros que foram avaliados e recomendados com ou sem ressalvas para auxiliar o professor da educação básica na escolha do livro que julgasse mais apropriado aos seus alunos e às diretrizes do projeto político-pedagógico da escola onde atuavam. Segundo Batista (2003), desde a década de 1960 pesquisas sobre a produção didática brasileira apontavam certa falta de qualidade por parte significativa dos livros escolares.

Visando uma melhoria deste quadro, o Ministério da Educação passou a não só se responsabilizar pela aquisição e distribuição dos livros didáticos, como também a participar mais direta e sistematicamente das discussões sobre a qualidade desses materiais, a partir da década de 1990. A reflexão e avaliação sobre os livros escolares, em um primeiro momento, foi incumbida a uma comissão de especialistas que deveriam: a) avaliar a qualidade do livros escolares mais solicitados ao ministério; b) estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições.

Os resultados foram publicados sob o título *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*, em 1994, documento no qual se evidenciaram as principais inadequações editoriais, conceituais e metodológicas e se estabeleceram requisitos mínimos que deveriam preencher um manual escolar de qualidade (BATISTA, 2003, p. 29).

A partir desse processo, a avaliação dos livros didáticos se institucionalizou e, conforme o programa foi ampliando o seu alcance<sup>6</sup> para o segundo segmento do Ensino Fundamental (1997), para o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, e diversificando as disciplinas e materiais atendidos, a avaliação também foi se estendendo.

---

<sup>6</sup> 1997 – Ampliação para segundo segmento do Ensino Fundamental;

2003 – Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003 – institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM);

2007 – Resolução CD FNDE 18, de 24/04/2007, é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

Ainda segundo Batista (2003), a avaliação dos livros permitiu “uma ampla renovação da produção didática brasileira”, trouxe impactos positivos relativos à abrangência da cobertura do PNLD e, principalmente, vem contribuindo com o processo de reflexão sobre a qualidade do ensino nas escolas públicas.

Uma síntese de parte desse processo mostra-se no Guia de Livros Didáticos, que foi se diversificando ao longo dos anos e apresentando cada obra de maneira mais detalhada. Atualmente, o objetivo principal do Guia é apresentar aos professores as resenhas elaboradas a partir da avaliação da equipe de especialistas de cada área de conhecimento, para fornecer elementos que contribuam para o processo de escolha da obra que mais se adeque à escola em que lecionam.

## **1.2 A disciplina Língua Portuguesa e o livro didático**

Magda Soares, em *Português na escola: história de uma disciplina curricular*<sup>7</sup>, apresenta a história brasileira do componente curricular Língua Portuguesa. Segundo a pesquisadora, é preciso estudar cada disciplina a partir de uma perspectiva histórica para conhecer seus saberes escolares e os critérios e processos para compor o currículo. Assim, é possível explicar e compreender a natureza e os objetivos dessa disciplina na escola brasileira.

No Brasil Colonial, coexistiam a Língua Portuguesa (colonizador); a Língua Geral (línguas indígenas faladas no território); Latim (ensino secundário e superior dos jesuítas). No convívio social, prevalecia a língua geral, sistematizada pelos jesuítas. O Português era a língua oficial – na escola aprendia-se a ler e a escrever em Português, mas esse não era um componente curricular, apenas instrumento para a alfabetização. A Companhia de Jesus, responsável pelo ensino no Brasil, estabelecia um programa de estudos em que a alfabetização era feita por meio do Português, para, em seguida, ensinar o latim. O objetivo final, entretanto, era o ensino da Retórica, com foco em autores latinos e Aristóteles (SOARES, 2004b, p.156).

---

<sup>7</sup> Texto publicado em 2004, por Marcos Bagno no livro *Linguística da Norma*. Ver Referências Bibliográficas.

No século XVIII, Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso do Português no Brasil, proibindo o uso de outras línguas, o que “contribuiu significativamente para a consolidação da Língua Portuguesa e para sua inclusão e valorização na escola” (SOARES, 2004b, p.156). A retórica permaneceu como componente curricular do século XVI ao século XIX, no início estudada apenas em autores latinos e, mais tarde, recorrendo também a autores de Língua Portuguesa. Ela foi, naquele momento, estudada

já não mais apenas para fins eclesiásticos, mas também para a prática social. Inicialmente a retórica - preceitos relativos à arte de falar bem, à arte de elaboração dos discursos, à arte da elocução – incluía também a poética - o estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim, daquilo a que hoje chamaríamos literatura ou teoria da literatura; posteriormente, a poética desprende-se da retórica, tornando-se um componente curricular independente. Brandão mostra a importância da retórica no Brasil do século XIX, indicando e analisando os manuais de retórica e poética que então constituíam livros didáticos no Ensino Médio (Brandão, 1988a), e evidenciando o "lugar de destaque na sociedade brasileira do século passado" que tinha a oratória, que pressupunha os estudos de retórica. (SOARES, 2004b, p. 163)

Dando continuidade à análise da história da disciplina, segundo a autora, em 1837, quando foi criado o colégio Pedro II, modelo e padrão para o ensino secundário, durante décadas, o estudo da Língua Portuguesa passa a constituir o currículo escolar por meio do ensino da retórica e da poética, esta abrangendo o ensino de literatura. Em 1838, a gramática nacional passa a figurar como objeto de estudo. As gramáticas e manuais de retórica, livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX, participaram efetivamente desse momento do ensino da Língua Portuguesa. Segundo Soares, os próprios professores do colégio Pedro II foram os autores de algumas dessas obras didáticas. Exemplos foram os professores Júlio Ribeiro e João Ribeiro. O primeiro foi docente de retórica e publicou em 1881 uma *Gramática Portuguesa*, a qual foi instrumento presente na sala de aula. O outro também publicou uma obra chamada *Gramática Portuguesa*, dividida em três volumes (2004b, p.164).

Até o fim do Império, Retórica, Poética e Gramática eram as disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa. Após essa época, elas se uniram no ensino de Português, mantendo, entretanto, a tradição do ensino dos três itens citados até os anos de 1940.

Nas primeiras décadas do século XX, foram publicadas diversas gramáticas para uso escolar, como: as *Gramáticas Expositivas*, de Eduardo Carlos Pereira; *O idioma nacional – Gramática para o ginásio* e *O idioma nacional – idioma para o colégio*, de Antenor Nascentes; *Gramática Normativa da língua portuguesa*, de Francisco da Silveira Bueno; *Português prático*, de José Marques da Cruz; e, ainda, *Gramática metódica da língua portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida (SOARES, 2004b, p.166).

Segundo Soares, as coletâneas de textos apresentavam apenas trechos de obras de autores consagrados, não incluindo explicações ou atividades. Assim, mostravam uma concepção de professor, profissional a quem era dada toda a autonomia sobre as obras didáticas, pois a ele cabia as análises, propostas de reflexão e de atividades.

O estudo de Soares mostra que a partir dos anos 1950, a instituição escolar passa a sofrer grandes transformações no Brasil. Inicia-se o processo de democratização do ensino, oportunizando o acesso das camadas mais populares à educação de ensino primário e médio. Por consequência, um maior número de professores passa a ser recrutado e inicia-se o processo de depreciação do trabalho docente. Há um rebaixamento salarial, a precarização das condições de trabalho, o que leva professores a se apoiarem cada vez mais nos livros didáticos. Estes começam a incluir exercícios – não remetendo mais ao professor tal tarefa – e a trazer seções voltadas para vocabulário, interpretação, redação e gramática. Assim, o livro didático passa a ser instrumento ainda mais presente facilitando para o docente a preparação de suas aulas.

Numa história das disciplinas escolares, é interessante verificar como, ao longo do tempo, os manuais didáticos vão progressivamente incluindo e ampliando o apoio ao professor para o desenvolvimento das aulas: por exemplo, uma análise das sucessivas edições da *Antologia nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet ao longo das seis primeiras décadas deste século [XX], evidencia como, à medida que mudam as condições sociais e econômicas dos professores, vão sendo acrescentados, comentários, notas, explicações que orientem o trabalho do professor – mesmo em um manual que sempre pretendeu ser apenas uma coletânea de textos (SOARES, 2004b, p. 167-168)

Na década de 1960, com a Ditadura Militar no Brasil, houve uma mudança nas denominações da disciplina Português, que passa a ser chamada de *Comunicação e expressão*, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas séries finais desse mesmo segmento. Assim, nos anos 60 e 70 do século

XX, a língua passa ser concebida como um sistema de comunicação e, portanto, os objetivos do ensino passam a ser pragmáticos, voltados para o seu uso.

Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua, ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua. Também aqui os livros didáticos testemunham essa mudança na disciplina que, no currículo, tem por objeto a língua portuguesa. (SOARES, 2004b, p. 169)

A década de 70 é marcada pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 5692, de 1971. Segundo Cereja (2004, p. 169),

Sem maiores detalhes, a lei faz referência apenas à “língua nacional”, concebida aqui como “instrumento de comunicação” e “expressão da cultura brasileira”. Compatível com a concepção funcionalista de língua que vigorava entre os estudos de linguagem da época, o documento compreende a língua como instrumento de comunicação, motivo pelo qual a disciplina responsável pelo ensino de português passa a ser chamada de “Comunicação e Expressão”. O ensino de literatura, embora não explícito, pode ser subentendido na referência à cultura brasileira, o que nos leva a crer que se trate especificamente de Literatura Brasileira.

Ainda segundo o pesquisador, o documento parece propor uma dicotomia entre língua (gramática) e literatura e exclui a literatura portuguesa.

Essa dicotomia — que não é nova, pois já existia nos planejamentos escolares do Colégio Pedro II no século XIX, conforme exposto anteriormente — legítima e acentua a tendência existente nas escolas durante a década de 1970, marcada pelo espírito tecnicista, de dividir conteúdos e professores de uma mesma disciplina, a fim de “especializar” (e inevitavelmente fragmentar) ainda mais o ensino. Assim, em língua portuguesa, por exemplo, surgem os professores de gramática, os de literatura e os de redação, muitos deles com materiais didáticos e avaliações específicos. (CEREJA, 2004, p. 170)

Cereja aponta que o documento da LDB e os seus complementos, publicados no mesmo ano (1971), situam o papel da literatura no ensino de Língua Portuguesa referindo-



se à abordagem da expressão da Cultura Brasileira. Assim, conforme aponta o pesquisador e autor de livro didático, o ensino de literatura, e também da língua, é visto a partir de um “pressuposto culturalista e historicista, dando continuidade à tradição historicista cujas origens remontam ao século XIX, conforme visto” (p. 173).

A partir da década de 1980, as ciências linguísticas, em ascensão, passam a influenciar o ensino, assim como outras três áreas: História da leitura e da escrita; Sociologia da leitura e da escrita; e, Antropologia da leitura e da escrita. Nesse momento, que ainda é de mudanças, a disciplina ligada ao ensino na língua materna passa a ser denominada *Português*. Algumas dessas discussões estão, ainda hoje, presentes nas reflexões de estudiosos do ensino da língua materna.

Em 1996, é publicada uma nova LDB em que se faz também poucas referências ao ensino de Português no Ensino Médio.

Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;” [...] § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: [...] II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL,1996, p. 32-33.)

A concepção de língua portuguesa como instrumento de comunicação permanece e a única referência ao ensino de literatura diz respeito ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura.

O conjunto de documentos publicados a partir da Lei 9394/96, que inclui os Pareceres, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio, apontam para um caminho diferente, de busca do conhecimento significativo para o aluno, de intercâmbio de conhecimentos entre as várias disciplinas, de participação social e compromisso com a cidadania, de integração do estudante ao mundo globalizado e tecnológico, entre outras coisas. (CEREJA, 2004, p. 178)

Tais documentos posteriores trazem uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, conforme propõe Bakhtin, enfatizando o papel social das linguagens, ainda que com uma perspectiva de linguagem muito voltada para a expressão e a comunicação.

Fechamos este capítulo, mais uma vez com Soares (2004b), que afirma ser a disciplina Português, em cada momento histórico, definida “pelas condições sociais, econômicas e culturais que determinam a escola e o ensino”(p.175). O livro didático de Português acompanha e reflete todas essas mudanças e torna-se, por isso, documento de estudo e pesquisa do processo histórico de constituição da Língua Portuguesa e do que se elege para o ensino da Literatura, objeto desta pesquisa.

## CAPÍTULO 2 - LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR DO ENSINO MÉDIO

### 2.1 Letramento Literário

Segundo Magda Soares (2004a, p.6), o termo letramento é “inventado” no Brasil ao mesmo tempo que em outros países, como a França e os Estados Unidos, em meados de 1980. Tal termo surgiu da necessidade de “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”.

Segundo a autora, nos países desenvolvidos, apesar de haver uma universalização da alfabetização, percebeu-se que parte da população, principalmente jovens e adultos mais desfavorecidos socialmente, não dominava as competências e habilidades de leitura e de escrita necessárias a uma participação social efetiva. No Brasil, o desenvolvimento social, cultural, político, ligado muitas vezes ao capital econômico, amplia a necessidade de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita para a formação do sujeito enquanto cidadão e profissional.

O conceito de letramento vem atrelado inicialmente à ideia de alfabetização. Apesar de letramento e alfabetização serem processos que se relacionam, as especificidades de cada um desses fenômenos precisam ser consideradas porque o letramento abrange toda a vida (escolar e não escolar) do estudante. Deve-se, portanto, buscar salientar a diferença entre letramento e alfabetização. Esta relaciona-se às habilidades de ler e escrever, enquanto aquele se aproxima do termo *literacy*, da língua Inglesa, referindo-se às práticas sociais de leitura e escrita e da inserção do sujeito nessas práticas.

O letramento não está apenas vinculado aos anos escolares iniciais. Ao contrário, é um processo contínuo que se dá por meio do contato e uso de gêneros e práticas de escrita e leitura. Durante o Ensino Médio, os jovens passam a vivenciar práticas de letramento diferentes daquelas vividas durante a infância. Assim, faz-se necessário, neste capítulo, evidenciar o conceito de letramento e letramento literário, para melhor

compreender as propostas de formação literária para o jovem que se encontra no Ensino Médio, foco da nossa pesquisa.

A partir de seus estudos, Street (2003) apresenta dois modelos de letramento: “modelo autônomo” e “modelo ideológico”. O primeiro, como o próprio nome diz, é autossuficiente quanto ao seu funcionamento. Esse modelo parte do pressuposto de que o letramento é uma prática de habilidade meramente técnica e neutra, funcional independente do contexto e da cultura. Em oposição ao modelo autônomo, Street apresenta a ideia de “modelo ideológico” de letramento, em que se considera uma multiplicidade de letramentos. Para este modelo, leitura e escrita são práticas que estão associadas a relações de poder e de ideologia e, nessa perspectiva, seria mais adequado pensar o letramento a partir da dimensão do contexto social.

Magda Soares, ao refletir sobre a dimensão social do letramento, e em diálogo com Street, afirma:

Letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 1998, p.75)

Segundo essa perspectiva, não se pode pensar simplesmente na oposição letramento/iletramento, pois estamos diante de um processo muito mais complexo quando se focalizam as práticas de leitura e de escrita, em contextos sociais múltiplos e culturalmente diversificados.

Os estudos sobre o letramento têm contribuído para o redimensionamento do ensino de língua e literatura na escola, tanto nos anos iniciais em que acontece a alfabetização, quanto nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O conceito de letramento literário, termo utilizado por Graça Paulino em “Letramento literário: a questão dos cânones literários” (2004), advém dos estudos sobre letramento. Em 2010, sobre o tema a autora afirma:

O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal e consciente, de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela. (PAULINO, 2004, p. 58)

Rildo Cosson (2006), em *Letramento Literário: teoria e prática*, defende, assim como Paulino (2004), que a escola é um espaço onde o aluno deve aprender a extrapolar os limites de entretenimento que a leitura literária proporciona e ressalta que o importante é que o aluno leia para fruição. Para o autor, o letramento literário é um processo contínuo de apropriação de uma linguagem, a literária, que deve iniciar desde a primeira infância e que se estende ao longo da vida de uma pessoa a cada vez que ela tem uma experiência de leitura literária, seja por meio das canções de ninar, de livros infantis, romances, filmes, novelas.

Cosson afirma que, no espaço escolar, o letramento literário possui quatro características fundamentais: pelo contato direto com a obra; pela construção de uma comunidade de leitores; pela ampliação do repertório literário; e por atividades sistematizadas e contínuas que tenham por objetivo desenvolver a competência literária (COSSON, 2014).

O pesquisador ainda defende que a formação de um leitor competente envolve: ler diversos e diferentes textos; ler de diversos modos; ler para conhecer o texto que nos desafia e que responde a uma demanda específica; ler e avaliar o que lê; ler para aprender a ler.

É assim que, por meio da leitura da literatura, temos acesso a uma grande diversidade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas. [...] A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. (COSSON, 2014, p. 49-50)

Segundo o autor, essas e outras características do aprendizado da leitura encontram na literatura um campo ideal para seu desenvolvimento.

## 2.2 Formação do leitor literário e a literatura no espaço escolar

A função da literatura tem sido discutida por diversos autores. Sobre o valor social da leitura literária, concordamos com Candido (1995) quando defende que a linguagem da ficção e da poesia possibilita-nos a reflexão sobre a sociedade e as suas formas de organização, permite-nos sistematizar nossos pensamentos sobre a condição humana, mesmo quando nos oferece mais perguntas que respostas. Como afirma o estudioso da literatura, por esse caráter organizador, que é também transformador, deve ser um direito do cidadão desde a escola básica.

Em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação (...). A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p.175)

Além disso, segundo o autor, a literatura deve ser ensinada porque transmite a experiência do outro (que é diferente em tempo, espaço e condições de vida), promovendo a sensibilidade para a diversidade.

Segundo Jouve,

A literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar. (2012, p. 165)

Paulino (2014)<sup>8</sup> aponta que a leitura é literária quando “a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa”. A leitura, neste caso, não tem objetivo pragmático, mas

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>.

possibilita fantasias e o desenvolvimento da imaginação. Portanto, esse tipo de leitura pode requerer de quem o faça o pacto ficcional, um acordo estabelecido entre leitor e texto literário para que haja aceitação do enredo da obra que, muitas vezes, pode ser fantasioso, como um conto de fadas, em que animais falam, magias acontecem, etc.

A linguagem se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade.

(...) Especialmente a leitura literária requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas para que ocorra de fato uma leitura literária. (PAULINO, 2014, s.p.)

A leitura literária ainda envolve a experiência estética literária que, segundo Cunha (2014), “podemos entender como a soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras) que ela suscita”. Ou seja, ao ter contato com um livro literário, e apenas através de um encontro direto com a obra, o leitor é levado a uma determinada experiência estética, que pode ser de prazer, estranhamento ou outra, determinada pelas marcas que o autor deixa para a leitura, mas também por suas inferências. Assim, diz-se que o leitor também tem um papel criador, que se dá conforme seus conhecimentos prévios, suas experiências sociais, o contexto em que está incluído. E ainda, destaca a autora, se um mesmo leitor ler o mesmo livro duas vezes, em épocas diferentes de sua vida, terá experiências estéticas literárias diferentes.

Conforme afirma Cunha,

do conjunto das experiências com e na literatura é que vão se formar o gosto, as preferências do leitor e sua capacidade de apurar sua forma de perceber e fruir novas experiências estéticas no campo da literatura. Daí a necessidade da escola, que deve ter como um de seus objetivos o desenvolvimento da leitura literária em seus alunos, insistir na mediação constante e iluminadora da leitura, fazendo da fruição de obras literárias uma experiência reiterada, e não casual, no cotidiano não só da sala de aula e da biblioteca, mas de todo o espaço escolar. (CUNHA, 2014)

Portanto, a experiência estética literária só é possível por meio da primeira característica, aqui já apontada, do letramento literário: o contato direto do leitor com a

obra. Sendo assim, ao oportunizar diferentes experiências literárias, a escola assume parte significativa do processo de letramento literário do estudante.

Não é desconhecido o fato de a literatura no Ensino Médio ser estudada, na maioria das vezes, a partir de uma perspectiva historiográfica que privilegia as características de estilos por meio de fragmentos de textos. Como foco, livros didáticos buscam elucidar os períodos históricos, as escolas literárias e as características marcantes das obras que as alocavam em determinada época. Outra prática comum é o uso da literatura como fonte e exemplificação dos conhecimentos linguísticos. Esses modelos são herança de uma época em que a literatura se fazia presente na escola a serviço da retórica, do aprendizado prático para criar discursos orais e escritos e, posteriormente, quando era estudada com foco na nacionalidade, a partir do ensino de uma linha de evolução literária cronológica.

Segundo Colomer (2007, p.19),

a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade.

É importante ressaltar que também a influência do pós-Segunda Guerra Mundial, quando as sociedades ficaram mais industriais, redefiniu a formação escolar esperada, que passava a ser cada vez mais pragmática. Além disso, o desenvolvimento tecnológico proporcionado pela última grande guerra e pela Guerra Fria redefiniram os usos sociais da língua e da comunicação.

Estes fatores modificaram os usos sociais da língua escrita; por outro [lado], a irrupção da comunicação audiovisual contribuiu para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos, além de oferecer outros canais para a formação do imaginário coletivo; ao mesmo tempo, os mecanismos ideológicos para criar modelos de comportamento e de coesão social acharam excelentes caminhos nos poderosos meios de comunicação; e, além de outras funções, como a de entreter e de informar, que estiveram principalmente a cargo da literatura em outras épocas, foram assumidas pelos meios de comunicação de massas e pelas novas tecnologias. (COLOMER, 2007, p. 22)



Assim, a função social da literatura foi redimensionada, quando ela passa a coexistir com novos sistemas culturais e artísticos. A escola e seus alunos passaram a receber influência desses novos sistemas, de novos discursos que emergiam, como o tecnológico. Soma-se, ainda, a isso as mudanças na circulação dos livros que, estimulada pela tecnologia, multiplicou-se e democratizou-se. Tal fator internacionalizou o mercado e a cultura, o que acabou por diminuir a função escolar de formar e reafirmar a cultura nacional pela literatura, ou seja, colocou textos literários à disposição da sociedade como bem cultural de acesso livre à parte da população.

Esses modelos acabaram por tornar secundária a leitura literária na sua integralidade nas práticas das salas de aula, e excluir, muitas vezes, características próprias à literatura como o prazer, a fruição, as emoções no contato direto com as obras.

Em recentes discussões feitas no Brasil nas últimas décadas, principalmente para a elaboração de documentos oficiais relativos ao Ensino Básico, evidenciam-se questionamentos acerca dos estudos literários pelo viés histórico, propondo o seu ensino em prol do desenvolvimento da competência literária dos alunos, por meio da leitura integral de obras e do trabalho com as habilidades de interpretação. O estudo literário passa a considerar a união de duas perspectivas: a historiográfica para o conhecimento do contexto de produção e das tendências estéticas de cada época e da leitura de obras selecionadas que favoreçam a experiência literária. Assim, aprende-se literatura por meio da relação entre criação literária e história, texto e contexto, autor e leitor.

Quando se trata de leitura, de promovê-la na escola ou em outro lugar, é importante ter presentes os diversos estágios pelos quais passa um leitor, já que a formação não se dá de uma só vez, nem de modo único ou mecânico. Tornar-se leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas.

Graça Paulino nos explica o que significa formar um leitor literário:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem que saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade,

intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2010, p. 161-162)

Assim, a pesquisadora defende que a formação do leitor literário é tarefa árdua, que exige muito também do aluno. Por sua vez, Rildo Cosson estabelece estágios do letramento literário. Um deles, o contato direto com a obra, foi, segundo o autor, negligenciado na escola, muitas vezes, em prol do estudo da periodização literária a partir de fragmentos de textos exemplares. Sendo o letramento literário gradativo e possível por meio das diversas experiências de leitura vividas por um leitor, oportunizar leituras literárias de obras, na escola, contribuiria para a sua formação literária.

Diversas pesquisas já constataram uma crise de leitura, principalmente entre os jovens estudantes que pouco buscam por vontade própria livros de literatura. A pesquisa Retratos da leitura no Brasil 3, por exemplo, traz dados pouco otimistas para os estudiosos que buscam compreender a formação do leitor literário. A última pesquisa<sup>9</sup>, publicada em 2012, mostra que, apesar das inúmeras políticas públicas, como a distribuição gratuita de livros a escolas e o abastecimento de bibliotecas, há insuficiência nas estatísticas relativas à leitura no Brasil. Contatou-se um decréscimo, entre 2007 e 2012, na porcentagem de leitores, de 55% para 50%.

O estudo entrevistou uma amostra buscando compreender diversas características daqueles que se dizem leitores, como a classe social a que pertencem, como surgiu o interesse pela leitura, as pessoas que os influenciaram a ler, entre outras questões. Um número que nos interessou aqui é o relativo aos influenciadores da leitura. Segundo a pesquisa, em 2007, as mães eram as pessoas que mais influenciavam a leitura – citados por aqueles que gostam de ler –, sendo superada em 2012, pelos professores. Esses dados podem ser um indicativo de ações escolares mediadas pelo professor no intervalo de cinco anos.

---

<sup>9</sup> A pesquisa foi feita com uma amostra em que a população entrevistada tinha, na época, 5 anos ou mais. Um dos objetivos da pesquisa é conhecer o comportamento do leitor brasileiro e seu perfil, assim obtendo ferramentas para identificar ações efetivas na formação de leitores. Ela é, portanto, tomada como referência para este estudo por elucidar questões acerca da importância da escola na formação dos leitores.

Outros dois dados se fazem importantes: materiais lidos e gêneros lidos frequentemente. Os resultados da primeira categoria – materiais lidos – mostram que os *livros indicados pela escola* figuram em terceiro lugar entre aqueles escolhidos pelos leitores entrevistados, com um percentual de 47% das respostas, perdendo apenas para revistas (primeiro lugar) e jornais (segundo lugar). Desses 47%, 30% correspondem aos livros didáticos e 17% aos livros de literatura indicados. Com relação à segunda categoria – gêneros lidos frequentemente –, os livros didáticos aparecem em primeiro lugar, com 66% das respostas, seguido pela Bíblia (65%). Os livros juvenis figuram em 7º lugar, com 50% das respostas, e conto, romance e poesia não aparecem entre as 10 primeiras respostas marcadas pelos entrevistados.

Na escola, o professor e o livro didático cumprem, assim, a função de mediadores nesse processo formativo, colocando-se como agentes para que esses alunos-leitores tenham acesso ao discurso literário e a obras consideradas relevantes. Assim, não é suficiente apenas o acesso à obra para que o aluno se torne um leitor. Como já dito, o letramento literário se faz em etapas, as quais pressupõem os mediadores.

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente. A mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa. (FREITAS, 2012, p.68)

Ao discutir a mediação, Freitas baseia-se nos estudos de Jerome Bruner, que cunhou o termo *scaffolding*, quando fala em apoio. Segundo a pesquisadora, o par mais competente fornece um suporte ao aprendiz. Esse termo aproxima-se das ideias postuladas por Vygotsky sobre *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) e *Zona de Desenvolvimento Real* (ZDR). A ZDR, no entanto, é o nível em que já se consegue desenvolver determinada atividade sem a ajuda de um parceiro, ou seja, desempenhando-a sozinho.

Ainda segundo a teoria sociointeracionista de Vygotsky, a interação tem papel fundamental na internalização das funções mentais superiores sendo que estas se introjetam por meio, inicialmente, das funções sociais. Estas, então, contribuem para qualquer forma de aprendizado, tendo em vista que sempre que houver uma relação entre pares em que um indivíduo, para determinada atividade, se encontre na ZDR, e o outro que, para a mesma atividade, se encontre na ZDP, haverá a possibilidade de que o apoio ocorra de forma efetiva e com sucesso. Para alguns autores, a interação em pares constitui um meio “para a criação de um espaço social e cognitivo no qual os aprendizes são capazes de prover ajuda uns aos outros e a eles mesmos durante a atividade” (ANTÓN; DICAMILLA, 1999).

Assim, considera-se o professor um mediador nas aulas de literatura de várias maneiras, porque ele é o sujeito que indica a obra a ser lida, assim acionando seu capital cultural. Ao reconstituir a historiografia literária, destaca os principais autores e suas respectivas obras, organiza o material crítico sobre períodos literários e seus principais representantes. Soma-se a isso o fato de muitas obras didáticas apresentarem aos professores, sob nova organização, autores e obras e eles selecionarem, a partir do recorte já feito pelo livro didático, os conteúdos a serem estudados.

No entanto, algumas pesquisas indicam que o professor da escola básica, no Brasil, nem sempre está preparado para ser o caminho entre os alunos e as obras literárias. Lage (2010), em sua pesquisa de doutorado, preocupada com a desvalorização da disciplina Literatura na formação de professores, na área de Letras, desenvolveu um estudo sobre a situação do ensino de literatura na Educação Superior, mais especificamente no curso de Letras/Licenciatura. Segundo a pesquisadora, apoiada em Paulino<sup>10</sup>, os discentes se formam sem terem lido, **por exemplo**, os cânones literários. Esse fato se diferencia dos professores formados até a década de 1970, quando a leitura e o acesso aos autores do cânone literário eram mais frequentes. Assim, ela constata que se não formamos professores leitores de literatura conhecedores **pelo menos** de obras que foram consagradas pelo tempo que constituem os cânones, teremos dificuldade em formar alunos também leitores dessas obras.

Faz-se necessário elucidar que, neste trabalho, valoriza-se a leitura de obras canônicas considerando também enriquecedora a leitura de outras obras que são, por

---

<sup>10</sup> PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62, Universidade do Minho Braga, Portugal.

vezes, porta de entrada para o leitor no mundo da literatura. De Harry Potter a Dom Casmurro, o contato com uma obra literária é sempre importante para a formação do leitor literário.

### **2.3 Ensino Médio e Juventude: quem são os leitores?**

É consenso entre os documentos oficiais que regem o Ensino Médio no Brasil que tal etapa, sendo a última da educação básica, deve proporcionar ao aluno mais do que a formação profissional. Esse segmento da educação objetiva a formação de cidadãos com autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso às diferentes perspectivas culturais e o exercício de seus direitos sociais ainda enquanto estudante e na fase posterior à educação básica.

Entretanto, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), publicadas em 2013, este último segmento da educação básica, atualmente, não atende às necessidades dos estudantes nem nos aspectos da formação para a cidadania, nem em sua preparação para o mundo do trabalho. Além disso, Dayrell e Carrano (2014, p.102), ao refletirem sobre o aluno que chega ao Ensino Médio, defendem que para grande parte dos jovens a instituição escolar se mostra distante dos seus interesses e necessidades. A escola é, na verdade, vista, muitas vezes, apenas como uma obrigação necessária à aquisição do diploma.

Apesar de nos últimos 20 anos ter havido uma ampliação do acesso dos jovens ao Ensino Médio, este crescimento não foi acompanhado de um avanço qualitativo e, por isso, esse segmento tem sido alvo de diversas discussões e reflexões sobre necessárias mudanças a serem realizadas na educação básica.

Segundo as DCNEM, o ensino secundário – hoje, Ensino Médio – foi regulamentado e organizado pela reforma educacional que ficou conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos. Em 1942, foi instituído o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, que firmava como objetivo do ensino secundário a formação das elites condutoras do país. Na década de 1960, o então 2º grau, como passou a ser chamado, tornou-se obrigatoriamente uma fase de profissionalização, determinação que só foi tornada facultativa na década de 1980.

Em dezembro de 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Federal nº 9394/96 –, definiu o Ensino Médio como uma etapa do nível

denominado educação básica. A LDB vem redesenhando o sistema educacional brasileiro em todos os segmentos, da educação infantil ao ensino superior. Constantemente atualizada, a lei determina aspectos importantes relacionados ao contexto educacional brasileiro: apresenta os princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais da educação.

De maneira geral, o documento propõe que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, o discente deve ser preparado para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, dando-lhe ferramentas também para progredir em estudos posteriores. Assim, aproxima-se das DCNEM, quando estas apontam a necessidade de reinventar a escola, colocando os jovens na centralidade do processo educativo, buscando garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. As diretrizes ainda promulgam que o reconhecimento e a aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes são passos para uma renovação na terceira etapa do Ensino Básico.

Visando buscar essas mudanças no Ensino Médio, a LDB ainda determina que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, que pode ser complementada conforme características regionais, culturais e socioeconômicas do estabelecimento escolar. Na base nacional comum, são obrigatórios os estudos de Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, ainda acrescenta o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, que deve ocorrer no âmbito de todo o currículo escolar, mas principalmente nas áreas de educação artística, literatura e história.

Para o Ensino Médio, segmento escolar que nos interessa de perto nesta pesquisa, a LDB coloca:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de 3 (três) anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

Não se pode falar do Ensino Médio sem refletir sobre os sujeitos que frequentam essa fase escolar como discentes. Hoje, no Brasil, a população estudante nesse segmento constitui-se pela juventude em idade regular, jovens e adultos que não tiveram acesso a esse ensino na idade própria e, ainda, indígenas, discentes do campo e quilombolas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concebem a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, sujeitos com valores, comportamentos, visão de mundo, interesses e necessidades singulares. Seus pontos em comum, como a ansiedade em relação ao futuro, sua necessidade de se fazer ouvir e sua valorização da sociabilidade nos permitem tratá-los como uma categoria social. Por essas características, a juventude é, muitas vezes, entendida como uma condição de transitoriedade, uma fase de transição para a vida adulta (BRASIL, 2013, p. 155), no entanto, deve ser compreendida como uma fase da vida humana que tem características próprias. Dayrell e Carrano chamam atenção para o caráter histórico da ideia de juventude quando esclarecem:

os conceitos de adolescente e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.109)

Parece ser um consenso o fato de a juventude ser, portanto, um momento de intensa inserção social. Assim, as competências intelectuais e relativas a normas e valores

são desenvolvidas para que um profissional e um cidadão de participação política seja formado ao final da educação básica.

Tal formação dos indivíduos jovens, atualmente, é permeada por diversos elementos e espaços, não mais apenas a família, a escola e a igreja. Outras instituições de seu meio social determinam seu comportamento e sua constituição. No contexto educacional, entretanto, muitas vezes o jovem não é considerado interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição, o que leva a um desestímulo ao protagonismo e participação social. Isso acontece porque há uma divulgação e propagação da ideia de que a juventude, no Brasil, é uma fase problemática, associada, pela mídia, à violência, ao tráfico de drogas, ao álcool, à Aids, à gravidez na adolescência. Essa ideia criada acerca desse momento da vida reduz a complexidade dessa etapa e promove entre os docentes a imagem de uma juventude que deve ser educada com rigor e até repressão. A escola deveria ser, nessa fase, o espaço onde, na verdade, o jovem pode compartilhar experiências, saberes e uma instituição que faz parte da construção da sua identidade ao proporcionar o diálogo (DAYRREL; CARRANO, 2014).

Nos últimos anos, tendo em vista as mudanças no contexto educacional, principalmente a democratização do acesso ao ensino superior, novas perspectivas e expectativas foram criadas pela juventude, principalmente aquela que frequenta as escolas públicas. Tais estudantes passaram a vislumbrar novas possibilidades de inserção no mundo do trabalho, na educação superior e a reconstruir a sua concepção sobre a escola como um lugar capaz de influenciar em seus projetos de vida. O *Guia de livros didáticos do PNLD 2012*, publicado em 2013, postula:

É diante de um público juvenil extremamente diverso, que traz para dentro da escola as contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional sem transformar a estrutura social desigual – mantendo acesso precário à saúde, ao transporte, à cultura e lazer, e ao trabalho – que o novo Ensino Médio se forja. (BRASIL, 2013, p. 136)

Neste cenário de mudanças, redimensiona-se também o ensino da literatura, que passa a compor, juntamente com as outras disciplinas do currículo do Ensino Médio, a perspectiva de integração e ampliação cultural, não só voltada para o mundo do trabalho como para a continuidade de estudos, que caracteriza o projeto de vida dos jovens na contemporaneidade.



## 2.4 Juventude e leitura

Pensar a juventude hoje dentro dos estudos sobre letramento literário é também trazer para a centralidade desta pesquisa a relação entre os jovens e a leitura. Se a escola participa efetivamente desse processo de formação do leitor, é importante que se conheça aquilo que enquanto literatura interessa a esse grupo da população brasileira.

Nesse sentido, algumas pesquisas buscam conhecer o perfil do jovem leitor. A pesquisa Retratos da leitura no Brasil 3 traz alguns dados sobre os leitores e, no que diz respeito ao leitor jovem, esses dados mostram que o interesse pela leitura e a sua prática está intimamente ligado ao espaço escolar.

Os nossos jovens são a maior parcela da população nacional que é leitora. Os estudantes leram uma média de 3,41 livros nos três meses anteriores ao da pesquisa; já os não estudantes, consumiram 1,13 (livro inteiro ou em partes). Isso mostra que o “hábito” acaba após a saída da escola. Se não são obrigados, se não são estimulados, eles param de ler. (2012, p.129)

Segundo a pesquisa, a maioria dos jovens leitores tem essa prática impulsionada pelas atividades escolares. Entre os jovens entre 14 e 17 anos – idades correspondentes aos alunos regulares no Ensino Médio no Brasil –, 50% disseram ler por exigência da escola, contra 41% que leem por interesse ou gosto. Assim, é necessário refletir sobre as práticas de letramento literário no Ensino Médio que levam à perda desse hábito após a saída da escola.

Outra questão importante deve ser considerada: o que leem esses jovens? Os dados da pesquisa mostram que a Bíblia está em 1º lugar entre as preferências. Entretanto, o livro didático é o mais consumido – 47%, entre 5 e 13 anos, e 55%, entre 14 e 17 anos. Quando perguntados sobre a leitura de poesia e contos, o número de entrevistados, de 5 a 17 anos, que lê o primeiro gênero não chegou a 30%.

Esses dados mostram como a população estudante é influenciada pela instituição escolar, mas também segue, na leitura, a tradição familiar. Não por acaso, os dados sobre

os principais influenciadores da leitura são, em primeiro lugar, os professores e, em segundo lugar, a mãe.

Nos últimos anos, o mercado de *best-sellers* vivenciou um crescimento exponencial. Não é incomum também escutarmos de pais e professores que os estudantes têm lido mais. As escolhas dos jovens pelos *best-sellers*, no entanto, não legitimadas pelos professores mais conservadores, acabam por criar um embate entre o que a escola pré-determina como leitura formadora e a leitura enquanto atividade de prazer.

Não é difícil encontrar entre os jovens da atualidade leitores fiéis de *Harry Potter*, *Senhor dos Anéis*, *Crepúsculo*, *Jogos Vorazes* que tiveram nesses livros o início de seu caminho na literatura. Esses livros também são importantes objetos na formação de comunidades de leitores que possuem interesses em comum. Muitos jovens criam espaços virtuais para a leitura e discussão de livros, que se materializam em blogs, sites, páginas de redes sociais. Segundo a pesquisa Retratos da leitura no Brasil 3, dentre os 81,4 milhões de entrevistados que disseram acessar com frequência a internet, 24% disseram que acessam redes sociais ou blogs que falem sobre livros ou literatura.

Cosson (2014), ao trazer contribuições sobre os círculos de leitores, aponta a internet como um espaço fértil para a comunidade de leitores que podem se reunir e se encontrar virtualmente. Para ele, os clubes do livro on-line podem ser um instrumento didático entre os jovens. A participação pode acontecer de várias formas como pela escrita de posts, emoticons, vídeos, aliando “novas práticas de letramento com a tradição da leitura de livros” (COSSON, 2014, p.151).

Não se pode negar, no entanto, que os *best-sellers* são também fruto de estratégias de marketing que aliam os livros a outros produtos: brinquedos, jogos de computador, filme, entre outros. Mas não são apenas essas estratégias que levam livros como *Harry Potter* ao sucesso mundial. Neste caso específico, por exemplo, a obra é formada por uma coleção de sete livros, que a cada volume iam ganhando mais páginas e continuavam a ser lidas. Como afirma Jacoby (apud SILVA, 2013),

que a mídia tivesse influenciado uma parte dos leitores na aquisição do primeiro volume passa, mas, ainda assim, resta o trabalho exercício de vencer quase trezentas páginas de leitura para quem estaria sendo motivado apenas pela curiosidade ou modismo. (JACOBY apud SILVA, 2013, p. 7)

Quem acompanhou o lançamento dos sete livros via como os leitores de *Harry Potter* eram ávidos à continuidade do enredo e ainda hoje, passados 8 anos desde o lançamento do último volume, leitores acompanham o site oficial da obra a espera de trechos novos que a autora de vez em quando publica. Silva (2013) em pesquisa com um grupo de 22 leitores de Harry Potter constatou que 20 deles estavam lendo outro livro que não da série, e desses, 18 liam por interesse próprio.

Acredita-se, então, que leitura de *best-sellers* como primeiro passo em direção à autonomia dos jovens na escolha do que se lê pode significar, para muitos, os primeiros passos para a sua formação enquanto leitor, que mais tarde e mais maduro fará ou não escolhas diferentes. E mais do que isso, se a escola pretende formar leitores, é necessário não negar os interesses dos estudantes. O espaço escolar é um lugar privilegiado de promoção da leitura e legitima muitos autores e obras, mas, para fazer com que o letramento literário aconteça de forma eficaz, é preciso aliar obras consagradas na literatura com as expectativas dos alunos.

A pesquisa Retratos da leitura no Brasil 3 mostra que a escolaridade, a escolarização e a leitura estão ligadas. A escola, através do processo de letramento, é a principal instituição responsável pela formação do leitor dos gêneros diversos, mas também da literatura.

## **2.5 O que dizem os documentos oficiais sobre o ensino da literatura**

Em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que tiveram seu ponto de partida em 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) propôs a formulação de um currículo básico nacional comum<sup>11</sup>. Uma renovação da prática de ensino através de uma proposta de organização curricular caracterizada pela não fragmentação das disciplinas era proposta.

---

<sup>11</sup> Em setembro de 2015, foi lançada à consulta pública uma versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular que será apresentada ao Conselho Nacional de Educação em junho de 2016. Ela não será focalizada, neste momento, nesta dissertação por ainda ser um documento em construção.

Com o maior acesso ao Ensino Médio de estudantes advindos de classes menos favorecidas, foi necessário superar também a ideia de que os estudantes concluintes deste segmento deveriam estar prontos apenas para seguir estudos em nível superior. Passa-se a colocar como objetivo uma formação global, preparando o estudante não só para a continuidade de estudos, mas também para o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como para o trabalho.

A organização do PCNEM (1999) divide em três grandes áreas o conhecimento: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Humanas. No documento, cada uma dessas áreas apresenta as suas competências e habilidades. Dentro da área de Linguagens e Códigos, o PCNEM traz as competências e habilidades relativas aos conhecimentos linguísticos, à produção textual e ao ensino de literatura, tal como era dividida até então a disciplina Língua Portuguesa. Entretanto, o documento diluiu, dentro dos estudos da linguagem, o ensino da literatura, conforme se pode confirmar no trecho a seguir:

O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário. Em uma situação de ensino, a análise da origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual. (BRASIL, 1999, p.8, grifo nosso)

Osakabe (2004), no documento para elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), afirma que a especificidade da Literatura não foi contemplada no PCNEM e no PCN+, não havendo orientações para o ensino da literatura, mas apenas uma ou outra lembrança em determinadas passagens que a tratam como portadora de conteúdos culturais e insistem em seu caráter lúdico.

As OCEM (2006) foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. Assim, para cada área foram publicadas as conclusões a que essas equipes chegaram, a fim de orientar as práticas docentes. Nas

orientações destinadas à área de Linguagens, uma parte específica para a Literatura foi redigida.

Segundo Machado (2010, p. 424), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), “buscam redefinir o lugar da leitura literária entre as outras práticas de leitura, dando-lhe destaque e apontando a importância do letramento literário.” No documento OCEM foi, então, discutida a noção de letramento literário, que não estava presente nos documentos oficiais anteriores relativos ao Ensino Médio (PCNEM, PCN+ Ensino Médio):

Por extensão do conceito do letramento como estado ou condição de quem não sabe apenas ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita, [...] podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de que não apenas é capaz de ler poesia [ou qualquer outro texto literário], mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o. (BRASIL, 2006, p. 55)

Segundo Lage (2010, p.101), a contribuição do OCEM é de base teórica e não tem como intenção propor alguma prática em sala de aula, mas teve como propósito discutir uma série de questões ligadas à literatura que não ficaram bem delineadas nos documentos anteriores. Destaca-se, nesse documento, que a experiência literária do aluno deve se dar por meio do contato com o texto e o prazer estético deve ser entendido como conhecimento, participação, fruição.

O documento ainda aponta a necessidade de se pensar em uma perspectiva multicultural para o ensino de literatura, proporcionando o diálogo desta com outras artes, sem, no entanto, deixar de considerar as suas especificidades. É preciso, portanto, segundo o documento, discutir e pensar com os alunos o valor estético da literatura e de outras obras, inclusive as produções culturais com as quais eles estão familiarizados, refletindo em conjunto sobre a aceitação do que pode ser ou não considerado literatura.

As OCEM (2006) reafirmam a centralidade do texto literário ao esclarecer que:

Quando propomos a centralidade da obra literária, não estamos descartando a importância do contexto histórico-social e cultural em que ela foi produzida, ou as particularidades de quem a produziu (até porque tudo isso faz parte da própria tessitura da linguagem), mas apenas tomando – para o ensino da Literatura – o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do

discurso literário. Estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra e com a experiência literária (BRASIL, 2006, p. 76-77).

Reafirma-se, assim, que o estudo literário sob o viés da periodização literária, tal como era proposto, não deveria ser mais o centro das aulas de literatura no Ensino Médio. Em resumo, por meio da leitura dos documentos oficiais que regem o ensino da literatura, percebe-se que nos documentos PCNEM, a Literatura não foi tratada a partir de suas especificidades, mas como uma parte da cultura que deve constar na educação brasileira, sem, contudo, haver uma busca pelo ensino da literatura separadamente, mas diluída nos estudos da linguagem, o que gerou a discussão posterior que daria origem ao documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

As OCEM vêm então propiciar um melhor entendimento desse lugar do ensino de literatura. No documento, a leitura literária ganha destaque e reafirma-se a centralidade do texto literário. Portanto, o contato com a obra passa a ser priorizado nas orientações curriculares para o ensino da literatura no Ensino Médio, a partir do qual emergiria o contexto histórico-social e cultural de produção literária. A experiência literária do aluno passa a ser considerada o ponto de partida para o ensino e aprendizado da literatura.

## **2.6 O ENEM e o ensino de literatura no Ensino Médio**

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 a fim de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino básico. Inicialmente, a avaliação tinha como objetivo apenas diagnosticar os conhecimentos adquiridos pelo aluno na última etapa da educação e, a partir dos resultados, possibilitar propostas de políticas voltadas para a melhoria do sistema público por parte do governo e de órgãos responsáveis.

Desde 2009, entretanto, o ENEM passou a ser a principal forma de ingresso às universidades públicas do país. A nota na avaliação é utilizada no Sistema de Seleção Unificada (SISU), um sistema on-line, no qual os estudantes se inscrevem para concorrer às vagas nessas instituições. Além disso, a nota do exame é utilizada também em outros

programas de acesso ao ensino superior, como o PROUNI<sup>12</sup> e o FIES<sup>13</sup>. Aquele concede bolsas em faculdades particulares para estudantes de baixa renda, enquanto este propicia um financiamento, em que o governo arca inicialmente com os custos da faculdade, e o aluno, após a formatura, faz o pagamento ao Estado em mensalidades.

Por ser hoje uma das principais formas de ingresso às universidades brasileiras, o ENEM é uma avaliação utilizada como parâmetro para a elaboração e/ou reformulação dos currículos escolares. Tal prática é muito comum em escolas particulares, cujo número de aprovados via ENEM nos vestibulares é utilizado como marketing e propaganda. Entretanto, como um exame de alcance nacional, ele é também utilizado pelos autores de livros didáticos que visam atender, além da rede pública de ensino, a rede particular. Assim, a rede pública acaba por receber tais influências.

A Matriz de Referência do ENEM determina as competências e habilidades que são avaliadas no exame e, portanto, devem ser desenvolvidas durante a educação básica. Tal matriz é dividida em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias.

O documento estabelece cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento, a partir dos quais, posteriormente, são postuladas as competências e habilidades de cada área. São eles: I. Dominar linguagens; II. Compreender fenômenos; III. Enfrentar situações-problema; IV. Construir argumentação; V. Elaborar propostas.

Para a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, a Matriz estabelece nove competências e trinta habilidades a serem desenvolvidas na educação. A competência cinco é a que mais nos interessa neste trabalho, já que determina pontos específicos para o ensino de literatura.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e

---

<sup>12</sup> Programa Universidade para Todos.

<sup>13</sup> Fundo de Financiamento Estudantil.

procedimentos de construção do texto literário. H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. (BRASIL, 2013b, p. 37)

O ENEM não cobra datas, períodos, nomes ou características literárias, mas uma perspectiva mais ampla de análise do texto em constante diálogo com seu contexto de produção e com outras linguagens artísticas. A perspectiva de cobrança do ENEM vem sendo seguida como fonte para a reelaboração e adaptação de currículos escolares. Segundo Luna e Marcuschi (2015, p. 200), há um processo de inversão pedagógica, já que não é a prática de ensino quem direciona o que será avaliado, mas a avaliação quem dita o que fará parte do currículo e, por consequência, o conteúdo dos livros didáticos, como se afirma no *Guia dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa 2012* (2013, p. 18):

Parte das coleções contempla, explicitamente, competências leitoras avaliadas por exames vestibulares; e, em especial, por sistemas de avaliação de desempenho do alunado como o ENEM. Há, inclusive, coleções em que a concepção de leitura do Enem, e mesmo sua matriz de referência, são objeto de estudo sistemático – com exposições teóricas a respeito, exemplos de testes dedicados a cada competência e exercícios de identificação de qual competência está em foco num determinado item.

Luna e Marcuschi, pesquisadoras da UFPE<sup>14</sup> investigaram, em seu artigo *Letramentos Literários: o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio?*, como práticas de letramentos literários e a literatura têm sido abordadas no ENEM. No texto, as pesquisadoras apresentam um levantamento de outras pesquisas que estudaram provas do ENEM com foco na literatura. Além disso, as autoras analisam a avaliação de 2013.

A primeira pesquisa apresentada no artigo é a de Fischer et al. (2012)<sup>15</sup>, que investigou as provas do ENEM de 1998 a 2010. Tal pesquisa constatou que

---

<sup>14</sup> Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>15</sup> FISCHER, L. A. et al. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada Letras em Revista*, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126, 2012.



o exame vem instaurando um modelo de avaliação nada promissor, pois as questões, majoritariamente (cerca de 80%), prescindem do conhecimento específico sobre a literatura e ocupam, em média, apenas 13% do total da prova. Em 2010, este índice caiu pela metade (6,1%), e 92% das questões dispensavam o aluno de ter assistido a qualquer aula de literatura. Mais lastimáveis são os resultados encontrados sobre as provas de 2000, 2005 e 2011, em que nenhuma questão exigiu do aluno algum conhecimento literário. (LUNA; MARCSUCHI, 2015, p. 205-206)

Além disso, as autoras ressaltam que a investigação de Fischer et al. identificou forte presença do cânone na coletânea textual utilizada. Assim, o ENEM valida uma gama de obras e escritores consagrados que, como se verá na análise dos livros didáticos, nesta pesquisa, são também os mais utilizados pelos autores. Outra constatação está ligada à pouca diversidade de gêneros literários presente na avaliação: predomina a lírica.

Outros pesquisadores, citados por Luna e Marcuschi, também verificaram no ENEM:

- a) Elbe<sup>16</sup> (2013): os mesmos escritores que são objeto de pesquisa dos profissionais nas universidades acabam figurando nas provas do ENEM; assim, como a maior parte dos elaboradores dos itens das provas é de docentes dessas instituições, tal coincidência não é mero acaso.
- b) Andrade<sup>17</sup> (2011): nas provas de 1999 a 2008, os textos literários, inclusive os consagrados, servem de base para avaliar se o aluno é capaz de analisar os elementos linguísticos, de inferir os recursos expressivos e de compreender relações semânticas, entre outros aspectos que independem da natureza discursiva do texto. Nas provas mais recentes, há uma visão mais historicista e evolutiva da literatura, dispensando, muitas vezes, a leitura dos textos vinculados às questões.
- c) Medeiros<sup>18</sup> (2012): na prova de 2011, há um reduzido número de questões de literatura dessa edição: apenas sete ou oito, a depender da perspectiva, no total de

---

<sup>16</sup> EBLE, L. J. Projeto movimentos atuais da literatura brasileira. Relatório de pesquisa parcial. Fundação Itaú Cultural, jun. de 2013.

<sup>17</sup> ANDRADE, G. E. R. Literatura e ENEM: implicações no Ensino Médio. DLCV - Língua, Linguística & Literatura, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 139-153, 2011.

<sup>18</sup> MEDEIROS, L. R. C. de. A que serve a literatura no Enem? In: ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ENSINO – ENLIJE, 2012, Campina GrandePB. Anais... Campina Grande-PB: Enlije, 2012.

45 da área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Além disso, percebeu-se nas edições de 2009 a 2011, que os textos literários, em sua maioria, servem como pretexto para a avaliação de habilidades ligadas à língua ou outras áreas, como humanidades.

A partir dessas constatações de vários pesquisadores, Luna e Marcuschi fazem a análise da avaliação de 2013. O estudo contemplou tanto as questões de literatura e seu conteúdo, quanto aquelas em que ela aparece em outras perspectivas – junto às artes, humanidades, etc.

A primeira averiguação diz respeito ao número de questões em que a literatura apareceu de alguma forma: 21 questões das 180 da edição de 2013, o que significou 11,67% da prova. Conforme indicam as autoras, seu percentual de questões na prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias foi de 31,11%, um número considerado, por elas, positivo.

As principais constatações das autoras foram:

- a) A maior parte das questões que envolvem literatura não a abordam com foco em seu conteúdo, mas vinculando-a à língua portuguesa, como tradicionalmente se faz nas escolas.
- b) Há a presença de textos literários nas questões da área de Ciências Humanas e suas tecnologias (13,33% em relação ao total de questões). Eles foram utilizados para tentar estabelecer um elo entre as obras e aspectos geográficos ou o contexto sociopolítico de sua produção. Na área de Ciências da Natureza, a presença de um trecho de texto literário serviu como fator de contextualização para a cobrança de um conteúdo específico: o método de separação de elementos químicos.
- c) O gênero literário mais presente é a lírica (poemas e canções), que ocupa a maior parte da prova (cerca de 61,54%).
- d) Há uma presença significativa de escritores e compositores contemporâneos e de estilos diversos. A maioria é representativa do cânone artístico-literário nacional.
- e) O letramento intersemiótico foi abordado na avaliação, que estabeleceu um diálogo entre um fragmento da carta de Caminha e uma tela de Portinari. Além disso, a prova faz uma abordagem culturalista e não linear da historicidade, focando-se mais na sincronia literária do que na diacronia dos períodos estudados no Ensino Médio.

Para complementar a apresentação desse levantamento sobre a literatura na prova do ENEM, à luz do artigo de Luna e Marcuschi, apresentamos a seguir um breve estudo da última avaliação, aplicada em outubro de 2015.

O ENEM de 2015 traz um total de 17 questões com textos literários, assim distribuídos: 15 dessas questões presentes na prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias, 1 questão na prova de Ciências Humanas e suas tecnologias e, por fim, 1 questão na prova de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Assim, as questões com textos literários representam 9,4% de toda a avaliação aplicada em 2015 e 33,3% do total de questões da prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Para além dos dados numéricos, pode-se falar de outros aspectos verificados na avaliação que indicam expectativas de formação literária no Ensino Médio. Das 15 questões presentes na prova de Linguagens, 10 focalizam a leitura dos textos literários como caminho para a resolução do enunciado. Das 5 questões restantes, 4 exploram conhecimentos linguísticos relacionados a efeitos de sentido ou efeitos expressivos e 1 focaliza o estudo sobre gêneros.

Nas 2 questões que aparecem nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, o texto literário é utilizado como recurso que, por seu tema, refere-se a conteúdos específicos das áreas. Assim, para a resolução da questão, o texto não seria, a princípio, necessário.

Não se diferenciando muito da avaliação aplicada em 2013, analisada por Luna e Marcuschi, a avaliação de 2015 privilegia textos literários mais contemporâneos e autores consagrados. Nomes como Manuel Bandeira, Graciliano Ramos, Olavo Bilac, Cecília Meireles aparecem dominando as questões. A lírica predomina na prova, principalmente poemas e canções.

Não houve, na última edição, entretanto, a presença de questões que propusessem o diálogo da literatura e outras linguagens, nem mesmo a aproximação entre textos literários.

Esta breve análise do ENEM de 2015 nos permite, em comparação com as edições anteriores analisadas por outros pesquisadores, constatar que, nos últimos anos, a literatura vem ganhando um espaço importante no exame e, mais do que isto, perceber que a abordagem desses textos é cada vez mais voltada para a leitura. Como já dito

anteriormente, a inversão pedagógica da qual nos fala Luna e Marcuschi faz com que o ENEM seja aspecto influenciador na elaboração dos livros didáticos, objeto de nossa pesquisa.

### **CAPÍTULO 3 - OS GUIAS PNLD-EM E O LETRAMENTO LITERÁRIO**

O breve histórico do PNLD e, posteriormente do PNLD-EM, programa específico para o livro do Ensino Médio, aponta o resultado de um intenso e às vezes tenso diálogo entre as políticas de avaliação e de distribuição de livros didáticos e as orientações de documentos oficiais curriculares mostrados neste texto. Nesse contexto de discussões, os eixos de ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio foram ganhando novos contornos, dentre eles aquele que nos interessa de perto, a literatura. Os guias do PNLD-EM, que servem de referência para a escolha dos livros pelos professores, mostram alguns desses avanços.

Os livros didáticos distribuídos às escolas públicas devem estar em sintonia com os documentos oficiais que regulamentam e orientam o ensino básico no país. Assim, os guias que chegam às escolas, para que os professores selecionem o material didático que melhor atende à proposta político-pedagógica daquelas instituições, devem ser esclarecedores quanto aos critérios de avaliação das obras resenhadas e ao que se espera ao fim do Ensino Médio para cada disciplina, entre outros aspectos que explicitem o que o livro pode oferecer.

Nesse sentido, os Guias do PNLD-EM de 2006 a 2015 de Língua Portuguesa propiciam o levantamento e a comparação de alguns aspectos relativos ao ensino de literatura contemplados, nesse período, nos livros didáticos. Os Guias publicam os critérios de avaliação utilizados para a escolha das obras resenhadas e disponibilizam as Fichas de Avaliação, as quais analisaremos para esclarecermos as mudanças relativas à abordagem da literatura.

O quadro 1, Apresentação geral dos Guias PNLD-EM (2006-1015), traz uma perspectiva geral dos Guias de todas as edições, sua organização e o número de obras aprovadas em cada edição.

**Quadro 1. Apresentação geral dos Guias PNLD-EM (2006-1015).**

	<b>PNLD-EM/2006</b>	<b>PNLD-EM/2009</b>	<b>PNLD-EM/2012</b>	<b>PNLD-EM/2015</b>
<b>Título</b>	Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio Língua Portuguesa	Língua Portuguesa Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio	Guia de Livros didáticos PNLD 2012 Língua Portuguesa Ensino Médio	Guia de Livros didáticos PNLD 2015 Ensino Médio Português
<b>Publicação</b>	Publicado em 2004.	Publicado em 2008.	Publicado em 2011.	Publicado em 2014.
<b>Estrutura (Sumário)</b>	Carta ao professor	Carta aos professores	Escolhendo o livro didático – O caminho das pedras	Escolhendo o livro didático – O caminho das pedras
	Apresentação	Apresentação	Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio	Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio
	Critérios comuns	Princípios e critérios comuns à avaliação de obras didáticas para o Ensino Médio	As coleções resenhadas neste guia	As coleções resenhadas neste guia
	Orientações para Escolha	Orientações para Escolha	Resenhas (11 obras resenhadas)	Resenhas (10 obras resenhadas)
	Resenhas de Língua Portuguesa (9 obras resenhadas)	Resenhas (11 obras resenhadas)	Anexo 1- Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio	Anexo 1- Critérios de avaliação
	Anexo Ficha de Língua Portuguesa	Anexo Ficha de avaliação – PNLD-EM/2007	Anexo 2 – Ficha de avaliação	Anexo 2 – Análise avaliativa

Aqui, para o atendimento aos objetivos da pesquisa, apresentaremos brevemente os guias das edições de 2006 e 2015, a fim de verificarmos a presença de mudanças relativas ao ensino da literatura nos livros didáticos.

Uma primeira mudança ocorrida durante esses dez anos em que o PNLD-EM esteve em vigor é relativa à nomenclatura dos documentos orientadores das escolhas do livro didático. Nas edições de 2006 e 2009, os guias eram chamados de Catálogo do Programa Nacional, enquanto nas duas últimas edições, 2012 e 2015, passaram a ser chamados, como aqui o denominamos, Guia de Livros Didáticos. Buscando os significados dos termos ‘catálogo’ e ‘guia’ a fim de verificar uma possível intenção por trás dessa mudança, encontramos no dicionário *Michaellis*<sup>19</sup>:

*catálogo* sm (gr katálogos) 1 Relação metódica, geralmente em ordem alfabética, de coisas ou pessoas, com breve notícia a respeito de cada uma. 2 Lista ou fichário onde estão catalogados os livros e documentos de uma biblioteca.

*Guia* sf (de guiar) 1 Ação ou efeito de guiar. 2 Pessoa que guia. 3 Direção, governo, regra. 4 Documento que acompanha a correspondência oficial (...). (Grifo nosso)

A comparação dos termos mostra que inicialmente o documento que chegava às escolas era elaborado, principalmente, com o objetivo de apresentar as resenhas dos livros didáticos selecionados no programa. Por cumprir outros papéis, apresentar critérios de seleção e orientar os professores, tal documento passa a ser intitulado “Guia” de Livros didáticos, nome mais apropriado se considerarmos o objetivo mais fortemente marcado pelo sentido de orientação do termo (ver Grifo).

Outras mudanças foram constatadas entre as edições de 2006 e 2015. Para esclarecimento, segue uma síntese daquilo que se aborda nos guias da primeira e da última edição. Posteriormente, apresentamos três quadros comparativos que dizem respeito aos critérios de análise das obras nas fichas de avaliação dos guias – coletânea textual, concepção de literatura e atividades – no que se refere ao eixo Ensino da Literatura.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>>. Acesso em: 08/11/2015.

### 3.1 Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - Língua Portuguesa – PNLD-EM 2006

O PNLD-EM/2006 de Língua Portuguesa publicou as obras analisadas e aprovadas com o título de *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio*. O catálogo traz como introdução uma carta ao professor onde se apresenta o livro didático como um instrumento que deve ser utilizado como complemento do projeto político-pedagógico da escola, a fim de promover a reflexão e a autonomia dos educandos, e ainda a condição de ser ele instrumento para a aprendizagem efetiva e contribuir para fazer deles cidadãos participativos.

Esta edição do PNLD, primeira para o segmento do Ensino Médio, trouxe, ainda na “Carta ao professor”, uma breve retomada do histórico do programa federal e uma explicação sobre a sua ampliação para este nível da educação básica, por meio do PNLD-EM.

O impacto positivo do PNLD levou o MEC à ampliação das ações de avaliação e de distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio. Essa iniciativa vem aumentar ainda mais a discussão que se estabelece desde o início das avaliações acerca do papel do livro didático na escola, suas implicações pedagógicas, os critérios de avaliação para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade em sala de aula e a importância de uma escolha consciente e autônoma por parte dos professores. (BRASIL, 2004, p.8)

O documento ressalta que em momento algum o livro será um substituto do professor ou de suas experiências pedagógicas, mas poderá ser um bom referencial para ampliar os trabalhos em sala de aula.

A seção Critérios Comuns, importante parte do Catálogo enviado aos professores para escolha do livro didático, visa apresentar aos docentes os critérios de avaliação utilizados para escolha das obras a serem resenhadas e colocadas à disposição para as escolas públicas. Segundo o Guia,



para cumprir adequadamente a função didático-pedagógica, o livro didático precisa atender, inicialmente, a uma tripla exigência:

- correção das informações, conceitos e procedimentos que integram o componente curricular;
- adequação de sua proposta didático-pedagógica em relação à situação de ensino-aprendizagem e aos objetivos visados;
- sintonia com a legislação e os demais instrumentos oficiais que regulamentam e orientam a Educação Nacional. (BRASIL, 2004, p.10)

As obras analisadas poderiam ser eliminadas se não atendessem aos seguintes aspectos:

- 1) Correção dos conceitos e das informações básicas;
- 2) Respeito aos princípios de construção da cidadania.

Ainda foram avaliadas coerência e adequação metodológicas dos livros didáticos e, principalmente, a clareza destas no manual do professor que deveriam deixar claros para os docentes os objetivos da obra.

Na seção “Orientações para Escolha”, há uma retomada das funções do LD no EM e uma breve explicação sobre as resenhas das obras. O objetivo, segundo os autores, é dar suporte ao professor da escola pública no momento da escolha, reafirmando que ela deve ser criteriosa e afinada com as características da escola e dos alunos e com o contexto educacional em que estão inseridos.

Essa seção ainda sugere que a escolha seja feita pelo grupo de professores da escola, de maneira criteriosa e antecedida por discussões e debates acerca das resenhas buscando

levantar questões como: adequação dos conteúdos à proposta pedagógica da escola; abordagem metodológica voltada para a autonomia dos educandos; valorização do indivíduo como cidadão crítico e atuante; uso de linguagem clara e objetiva, sem ser banal ou infantilizada; entre outras que vocês considerarem pertinentes.” (BRASIL, 2004, p.13)

As resenhas dos livros didáticos têm a função de aproximar os docentes das obras, mas nem sempre permitem que eles absorvam todas as informações que necessariamente podem ser suficientes para a escolha do livro para uma determinada disciplina. Assim,

espera-se que o professor tenha contato com a obra didática e saiba que, com certeza, será necessário adequar os conteúdos à realidade dos alunos, ampliar e aprofundar os conhecimentos e as informações veiculadas, propor alternativas pedagógicas diversificadas, atendendo os interesses dos discentes. Essas funções, segundo o Catálogo PNLD-EM/2006, cabem apenas ao professor, pois ele é o detentor da informação primordial para um bom trabalho em sala de aula: o perfil, as expectativas, o contexto e as especificidades socioculturais dos educandos.

As nove resenhas das obras didáticas de Língua Portuguesa presentes no Catálogo foram organizadas da seguinte maneira:

- a) Nome do livro;
- b) Imagem da capa (à direita);
- c) Autor;
- d) Editora;
- e) Código de barras referente à obra;
- f) Síntese avaliativa: traz um pequeno resumo sobre a avaliação geral da obra, se está organizada como um manual ou compêndio<sup>20</sup>, o que se percebeu sobre o

---

<sup>20</sup> Segundo o Guia do PNLD-EM 2015, a designação **compêndio** refere-se a obras que visam, primordialmente, a expor e discutir, de forma sistemática, todos os objetos de ensino mais relevantes da disciplina, num determinado segmento de ensino; recomendar e orientar as práticas didáticas mais compatíveis com os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos pela obra; oferecer, em maior ou menor quantidade, subsídios para o trabalho de sala de aula, como atividades e exercícios de referência, modelos, sugestões de trabalho, textos complementares etc. Assim, as atividades e os exercícios, num compêndio, constituem, antes de tudo, exemplos e/ou modelos, a serem replicados e adaptados. A seleção, a ordenação e o tratamento didático efetivo a ser dado aos objetos de ensino propostos ficam a cargo do planejamento e das práticas do próprio docente, inclusive no que diz respeito à elaboração de atividades complementares. Já a expressão **manual** caracteriza um tipo de LD que se organiza, basicamente, como uma sequência de “passos” e de atividades, essas últimas, concebidas, elaboradas e ordenadas de acordo com uma certa prática docente, o que envolve o tratamento didático — predominantemente transmissivo ou reflexivo-constructivo — dado aos objetos de ensino propostos. Cada seção ou unidade de um manual corresponde, em geral, a uma aula; ou, com mais frequência, a uma sequência de aulas, articuladas em torno de um determinado tópico. A série completa dessas unidades e seções contém, em princípio, a programação de todo um ano ou série de um determinado segmento do ensino. Por essas características, um manual contém um planejamento de ensino próprio, implicado na sequência de unidades, ainda que essa sequência permita alguma escolha ou adaptação por parte do professor.

foco (leitura/produção de textos/conhecimentos linguísticos) e as possibilidades de utilização;

- g) A obra: Aborda a estrutura do livro didático. Descreve a separação em capítulos, unidades, módulos, blocos e a divisão que é feita para Ensino de Leitura, Gramática, Literatura e produção textual. Nesta seção, não há uma análise ainda, apenas uma identificação de como o livro é organizado;
- h) A análise: é a seção mais detalhada de cada resenha. Aborda com mais especificidade as seções da obra analisada. Procura mostrar ao professor da escola de Ensino Médio a proposta de trabalho com os conteúdos curriculares. Responde às questões colocadas pela Ficha de Avaliação da obra de maneira a tornar clara a perspectiva metodológica adotada para o ensino de Leitura, Gramática, Literatura e produção textual.

Após a leitura das resenhas e análise das obras, na edição do PNLD-EM/2006, o professor, ou grupo de professores, deveria escolher um livro único a ser utilizado durante os três anos do Ensino Médio. Esse processo de escolha era também contribuído pela disponibilização, no Catálogo, das fichas utilizadas pelos avaliadores dos livros didáticos.

No Catálogo de livros do PNLD-EM/2006, a ficha de avaliação é dividida em 3 partes: Ficha 1: Critérios relativos aos Conhecimentos Linguísticos; Ficha 2: Critérios relativos ao Ensino da Leitura; Ficha 3: Critérios relativos ao Ensino de literatura. A análise aqui feita focalizou as fichas de avaliação voltadas para o Ensino de Leitura e da Literatura (Fichas 2 e 3).

Nos *Critérios Relativos ao Ensino da Leitura*, avaliou-se a proposta geral do livro, isto é, suas especificidades, distribuição desse conteúdo nas seções do livro e articulação com os demais componentes (Conhecimentos Linguísticos, Ensino da Literatura e Redação).

A seleção textual das obras didáticas também foi analisada a fim de verificar, na coletânea de cada livro, a qualidade da experiência que poderia propiciar, seu significado social e cultural. A diversidade de gêneros, a originalidade, a autenticidade, o incentivo a

---

buscar outros textos fora dos livros didáticos também foram foco da avaliação, assim como a verificação de os fragmentos de textos apresentarem uma unidade de sentido.

As atividades relativas ao Ensino de Leitura deveriam proporcionar a compreensão e interpretação, visando a proficiência em leitura/formação do leitor em diversos tipos de letramento.

Os Critérios Relativos ao Ensino da Literatura avaliaram a proposta geral da obra para este conteúdo, dando preferência para livros inovadores, bem formulados e coesos.

A concepção do Ensino de literatura adotada pelo livro didático também foi colocada em questão. Os avaliadores buscaram compreender se tal ensino era concebido como experiência de leitura do texto literário ou se a presença da Literatura se dava por meio de textos literários utilizados apenas, ou em sua maioria, como instrumento para veiculação de informações externas a ele (história, estilos de época, gênero, etc.).

Nota-se ainda, no guia descrito, a preocupação em levar o aluno a perceber a singularidade do Ensino de literatura, com a formação do leitor literário e com a valorização de outros modos de manifestações literárias (tradição oral, música popular etc.). O avaliador buscou compreender se, por meio da obra didática, o aluno teria a oportunidade de um eficiente exercício de leitura de textos literários, de compreensão de noções fundamentais de história e teoria literária, de modo a sentir-se capacitado à leitura de textos mais exigentes e complexos, considerando os recursos estilísticos e a adequação de informações contextuais para melhor compreensão dos textos por parte dos alunos.

Em uma segunda parte, a ficha analisa a seleção de textos da obra didática e busca avaliar se a escolha textual contempla a singularidade da literatura e sua qualidade. Ainda são levadas em consideração na análise a importância dos textos escolhidos para a formação do aluno e se há fragmentação dos textos adotados e as implicações deste uso.

Quanto às atividades propostas, no guia de 2006, a ficha de avaliação busca compreender se levam o aluno a perceber a necessidade da experiência da leitura direta do texto literário, de preferência de textos integrais, e a ineficiência de substituí-la por resumos, paráfrases etc.

Com relação aos pontos que não dizem respeito ao Letramento Literário, pode-se perceber que, no Guia de 2006, há uma apresentação geral do que se espera de um discente do Ensino Médio em sua formação, do lugar do livro didático em sala de aula como

instrumento básico para as aulas e promotor do desenvolvimento do aluno, a fim de que ele adquira as capacidades estabelecidas pelos documentos oficiais ao concluir o Ensino Médio.

### **3.2 Guia de Livros didáticos para o Ensino Médio – Português - PNLD-EM/ 2015**

No Guia PNLD-EM/2015, a primeira seção, “Escolhendo o livro didático – O caminho das pedras”, tem a mesma função da Carta ao professor, presente nas duas primeiras edições aqui analisadas. A seção inicia-se com uma questão de reflexão para o docente da escola básica: “Que livro didático de português (LDP) devo adotar para o Ensino Médio (EM), em minha escola?”, apresenta as funções do livro didático e o objetivo do Guia:

“o objetivo deste Guia é o de colaborar para que nossas escolas promovam uma escolha qualificada do livro didático de Português, ou seja, uma escolha motivada por um processo de discussão o mais amplo e criterioso possível. E uma boa forma de dar início a esse processo é resgatar, em suas linhas gerais, as características do Ensino Médio e o papel específico de uma disciplina como Língua Portuguesa nesse nível de ensino.” (BRASIL, 2014, p.6)

Assim, o Guia apresenta também a disciplina Língua Portuguesa e Literatura no contexto do Ensino Médio e caracteriza o jovem, aluno do EM, buscando compreender os sujeitos a que o PNLD-EM atende.

O que justifica a permanência de uma disciplina escolar como LP no EM é o papel central da língua e da linguagem, tanto nas práticas sociais de diferentes esferas e níveis de atividade humana, quanto na aquisição pessoal de conhecimentos especializados. (...) Considerando-se, ainda, tanto a relevância cultural da literatura, quanto o papel específico da literatura brasileira na cultura e na vida social do País, acrescente-se, a esse patrimônio intelectual a ser construído, a familiaridade com a produção literária de língua portuguesa e os conhecimentos especializados decorrentes dessa experiência. (BRASIL, 2014, p.7)

Segundo o Guia PNLD-EM/2015, as práticas de letramento escolar no nível Ensino Médio devem manter o diálogo com as três preocupações centrais já estabelecidas no Ensino Fundamental: o processo de apropriação da linguagem escrita da forma mais complexa e variada possível; o desenvolvimento da proficiência na norma-padrão, especialmente em sua modalidade escrita, mas também em situações/contextos orais; a prática de análise e reflexão sobre a língua. Assim, os livros didáticos devem proporcionar atividades de leitura, produção de textos e exercício da oralidade, voltadas para situações reais de uso.

A seção ainda traz recomendações para o trabalho com a leitura que, conforme o Guia, deve ser voltado para aspectos políticos e culturais tendo em vista que o Ensino Médio é a etapa final da educação básica e muitos alunos já estão inseridos ou buscam seu lugar em diferentes tipos de protagonismo social e no mundo do trabalho. Assim, recomenda-se que, ao avaliar as seguintes possibilidades de ensino da leitura nos livros didáticos, sejam observados os seguintes aspectos:

- a) A abordagem de textos de tradição literária brasileira e de língua portuguesa em geral, que deve ser orientada para a formação do leitor de literatura e secundada por um processo de construção de conhecimentos específicos;
- b) Uma abordagem mais intensa e sistemática dos gêneros em circulação nas esferas públicas, tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião e os mais frequentes no mundo do trabalho;
- c) Um diálogo mais intenso possível com as formas de expressão e os gêneros próprios das culturas juvenis.

Percebe-se que o Guia de 2015 segue as orientações curriculares do Ensino Médio, que estabelecem a leitura literária e não os conhecimentos sobre a literatura como o objetivo específico de seu ensino. Conforme apresenta, a formação desse leitor em específico deve ser apoiada na construção paralela de um corpo próprio de conhecimentos históricos e linguísticos/literários que não é prioritária. Assim, nas resenhas, a literatura apareceu como um dos tópicos de apresentação das obras, mas com comentários sempre ligados à formação do leitor e à construção de conhecimentos linguísticos e históricos próprios dessa esfera.

Na seção *As coleções resenhadas neste guia*, há a apresentação da organização geral das coleções didáticas – compêndio ou manual – e das tendências de movimento metodológico adotadas – transmissiva e/ou construtivo-reflexiva.

Na avaliação para o PNLD-EM/2015, foram analisadas 17 coleções, das quais 10 foram aprovadas, o que representa um percentual de 58,82%. As resenhas são organizadas da seguinte forma:

- a) Nome do livro.
- b) Imagem da capa (à direita).
- c) Código de barras referente à obra.
- d) Autor(es).
- e) Editora.
- f) Visão geral: em que se apresenta uma síntese avaliativa.
- g) Quadro esquemático: nesta parte, apresenta-se aos docentes os pontos fortes, pontos fracos, aquilo que é destaque, a programação do ensino e uma breve opinião sobre o manual do professor de cada coleção.
- h) Descrição.
- i) Análise: parte que abrange leitura, literatura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Em cada resenha a ordem desses aspectos é diferente, de acordo com aquilo que tem mais destaque na obra resenhada.
- j) Em sala de aula: indica-se a facilidade/dificuldade de adaptação da obra à sala de aula, chamando a atenção do professor para aspectos como o monitoramento do tempo/conteúdo/atividades.

O guia PNLD-EM/2015 traz também, para seu leitor, os critérios avaliados nas obras inscritas no programa. Assim, apresenta os princípios e objetivos gerais para a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, os quais guiaram a avaliação dos livros didáticos e, além dos critérios gerais de eliminação (relacionados à legislação brasileira de educação), os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa. Somente após deixar claro para os professores da escola básica quais são os critérios gerais e específicos da seleção de obras, o guia apresenta as fichas de análise, das quais trataremos a seguir.

Após a descrição dos Guias do PNLD-EM de 2006 e 2015, faz-se necessária uma comparação entre os dois, destacando os aspectos que aqui nos parecem mais relevantes. Apresentamos a seguir, três quadros a fim de elucidar, de forma mais objetiva, as possíveis semelhanças e diferenças entre as edições, com relação ao Ensino da Literatura. Tais quadros foram elaborados a partir das fichas de avaliação dos Guias, onde são apresentados alguns critérios relativos ao Ensino de literatura que devem ser contemplados pelos livros analisados no programa.

O primeiro quadro diz respeito aos critérios relativos à coletânea textual literária presente nos livros didáticos. Os avaliadores deveriam, portanto, verificar se eram contemplados nas obras analisadas os itens listados a seguir:

**Quadro 2. Critérios de análise da Coletânea de textos PNLD-EM/2006 e PNLD-EM/2015.**

PNLD-EM/2006	PNLD-EM/2015
Qualidade literária.	-----
Formação do aluno como leitor literário.	Formação do aluno como leitor literário.
Presença de textos integrais.	Presença de textos integrais.
Fragmentos (significação suficiente).	-----
-----	Presença da Literatura Africana.
	Orientação da apresentação dos textos (ordenação cronológica, coincidência temática, gêneros textuais).

Percebe-se que houve mudança nos critérios de análise da coletânea textual dos livros didáticos. Itens antes não contemplados passaram a ser analisados na aprovação ou não das obras que compuseram o último guia do programa. A formação do aluno como leitor literário passou, na última edição, a ser o primeiro critério avaliado.

Uma outra questão que se faz importante apontar é a do espaço dado a correntes estético-literárias antes não presentes, no guia de 2015. Há, portanto, uma busca por contemplar autores e gêneros menos estudados na escola como, por exemplo, a literatura de cordel. Na edição de 2015, a Literatura Africana passa também a ser item obrigatório na análise dos livros que poderão ser enviados às escolas públicas, buscando assim atender à Lei 10.639/03.



Um item importante que passou a ser considerado na avaliação da coletânea de textos literários foi a organização da proposta de formação literária. A orientação da apresentação dos textos (ordenação cronológica, coincidência temática, gêneros textuais) passa a ser indicativo do tratamento dado à literatura, que na maioria das vezes apresenta uma organização que tem como base a cronologia histórica.

Na avaliação, busca-se analisar a concepção do Ensino de literatura apresentada por cada obra didática. Assim, as fichas apresentam alguns critérios para essa análise, que foram sintetizados no quadro 3.

**Quadro 3. Critérios de análise da Concepção do Ensino da Literatura PNLD-EM/2006 e PNLD-EM/2015.**

<b>PNLD-EM/2006</b>	<b>PNLD-EM/2015</b>
Experiência da leitura literária.	-----
Instrumento para estudo da história literária, estilos de época, gênero, autor etc.	Compreensão do processo histórico da literatura brasileira.
Singularidade da Literatura.	Literatura como campo de conhecimento.
Outras manifestações literárias.	-----
Instrumento para o aluno buscar outras obras que não de Literatura Brasileira.	
-----	Literatura como fator constitutivo da cultura.
	Abordagens teórico-críticas contemporâneas.

Sobre a concepção do Ensino de literatura, nota-se que a ficha de 2006 avalia as possibilidades de experiência de leitura do texto literário, o estudo da história, dos estilos de época, gênero, etc. e o lugar de importância que tais itens ocupam frente à leitura literária. Há, ainda, a análise da capacidade de levar o aluno a perceber a singularidade do Ensino de literatura e de sua formação enquanto leitor literário e da valorização de

outras manifestações culturais (tradição oral, música popular etc.). A formação geral do aluno (leitura literária, história e teoria literária), para prepará-lo para leituras posteriores de textos mais exigentes e complexos e de outras obras que não as de Língua Portuguesa foram critérios de avaliação da Concepção de Ensino de literatura presentes no PNLD-EM/2006.

Algumas diferenças e semelhanças podem ser percebidas quanto à análise desse critério de avaliação se comparamos as edições de 2006 e 2015. Esta última apresenta questões relativas ao favorecimento da compreensão da literatura como campo de conhecimento cotidiano, filosófico, coletivo, preocupando-se se o livro didático entende a literatura como fator constitutivo da cultura e considera o processo histórico da literatura brasileira, também recorrendo a correntes teórico-críticas contemporâneas. Há, portanto, uma visível abertura para a compreensão da literatura como manifestação da cultura plural, atenta à abertura que contemple a diversidade cultural brasileira.

Outro item avaliado nas fichas diz respeito às atividades relativas ao Ensino de literatura. Assim, um quadro comparativo facilita a leitura dos Guias:

**Quadro 4. Critérios de análise das Atividades de Ensino da Literatura PNLD-EM/2006 e PNLD-EM/2015.**

PNLD-EM/2006	PNLD-EM/2015
Reforço à necessidade da experiência da leitura direta do texto literário.	Estímulo do aluno a conhecer a obra completa de que o texto faz parte ou outras obras a ele relacionadas.
Textos integrais.	
-----	Incentivo ao aluno para que considere a materialidade do texto.
	Fruição estética e apreciação crítica da produção literária.
	Relações do texto literário com o contexto histórico, social e político de produção.
	Literatura Brasileira em diálogo com outras literaturas de Língua Portuguesa.

Associação dos textos literários com as tendências estéticas correspondentes.
---

Os critérios relativos às atividades de Literatura, em 2006, reforçavam a necessidade de leitura do texto literário, principalmente de textos integrais. No guia de 2015, esses critérios são ampliados. A formação do leitor de literatura continua sendo pensada também a partir da leitura de obras integrais, mas devendo recorrer também à materialidade do texto para se alcançar a fruição estética e apreciação crítica. Passam a ser indicado o trabalho nas atividades com as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção e com as relações da Literatura Brasileira com outras literaturas de Língua Portuguesa.

Nas duas edições, as atividades de leitura são vistas como um processo que busca a proficiência do aluno. Assim, há uma preocupação com as atividades relacionadas ao letramento literário, observando se elas estimulam os alunos a buscarem as obras literárias completas e se há preocupação com a apreciação crítica da produção literária. O foco no letramento literário fica mais claro na avaliação das atividades, quando os avaliadores passam a se preocupar com o contato do aluno com a materialidade da obra e as suas relações com o contexto de produção.

É importante ressaltar que, já no Guia de 2006, percebe-se uma intensa preocupação com a leitura literária na sua integralidade, em sintonia com as discussões que se faziam nos documentos oficiais para o ensino da literatura nesse segmento. No guia de 2015, a leitura literária como foco do ensino de literatura fica mais evidente. Essa evidência que passa a ganhar a formação do leitor literário nas fichas de avaliação pode ser resultado do espaço que a literatura foi ganhando nos documentos oficiais, e a consolidação do conceito de letramento literário, lançado no documento OCEM, antes não abordado no PCNEM.

Assim, após dez anos, percebe-se que o Guia do PNLD-EM foi absorvendo as mudanças relativas aos documentos oficiais para o Ensino Médio e as discussões feitas por pesquisadores preocupados com Letramento Literário.

## CAPÍTULO 4 – A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO - ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS SELECIONADAS

Neste capítulo apresentamos uma análise das propostas de ensino da literatura em obras selecionadas, especificamente em suas publicações aprovadas no PNLD-EM dos anos de 2006 e 2015. Pretende-se com isso responder às questões iniciais: Que propostas de formação literária apresentam livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio? Há indicativos de mudanças nessas propostas, quando se compara a primeira edição do PNLD-EM (2006) e a última (2015), no intervalo de aproximadamente 10 anos?

As obras didáticas analisadas neste estudo foram selecionadas a partir do Programa Nacional do Ensino Médio. Serão analisados os livros a seguir:

**Quadro 5 – Obras didáticas analisadas**

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Organização</b>	<b>PNLD-EM</b>
<i>Novas Palavras</i>	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antônio	Volume Único	2006
<i>Novas Palavras</i>	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antônio	Seriado	2015
<i>Português: linguagens</i>	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	Volume Único	2006
<i>Português: linguagens</i>	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	Seriado	2015

Desde 2005, ano em que o Ensino Médio passou a ser contemplado pelo PNLD, já ocorreram quatro edições do programa voltadas para a distribuição de livros de Língua Portuguesa para as escolas públicas que atendem a alunos que se encontram nesta última etapa do ensino básico. Os dois livros didáticos que integram o corpus desta análise foram avaliados segundo os critérios do Programa e aprovados nas quatro edições. Além disso, hoje, representam as coleções didáticas do componente curricular Língua Portuguesa mais distribuídas entre as escolas contempladas pelo Programa.

Uma primeira diferença que imediatamente se observa quanto à organização dos livros didáticos de Língua Portuguesa é a alteração das obras de Volume Único para Coleções Didáticas. Em 2006, as obras selecionadas para o PNLD-EM eram editadas em um único volume. Os professores e alunos recebiam, portanto, um material único para ser utilizado nos três anos do Ensino Médio. Atualmente, recebem três livros que compõem todo o material que será utilizado no Ensino Médio naquele componente curricular.

Tal alteração, além de ser facilitadora para o deslocamento de estudantes e docentes ao carregarem tal material, trazem uma proposta mais nítida de divisão de conteúdos entre as três séries do segmento. Assim, quando as obras eram editadas em volume único, o professor responsabilizava-se por, em seu planejamento, dividir o conteúdo entre os três anos do Ensino Médio, não havendo uma proposta que lhe orientasse. Com a nova organização, os autores e a editora sugerem uma segmentação da disciplina por ano de escolaridade. Essa mudança pode ser indicativa daquilo que Magda Soares já discutia em 2004<sup>21</sup>, ao observar a tendência à facilitação do trabalho do professor, verificada em livros didáticos mais recentes, principalmente no que diz respeito ao planejamento dos conteúdos.

Os tópicos a seguir abordarão aspectos que foram foco de análise nos livros didáticos: 1) a organização do livro; 2) a coletânea de textos literários; 3) atividades voltadas para a leitura literária; 4) ampliações decorrentes de exigências de diretrizes curriculares, do exame nacional e de avaliações de materiais didáticos: literatura brasileira e outras literaturas de língua portuguesa e literatura e outras linguagens. Tais aspectos correspondem aos critérios de análise apresentados nos guias do PNLD do Ensino Médio.

#### **4.1 Organização dos livros didáticos**

Nesta seção apresentamos a organização dos livros didáticos aqui analisados. Aqui, faremos uma descrição dessas obras a fim de verificar possíveis mudanças relativas à abordagem do texto literário que podem trazer impactos para o ensino de literatura.

---

<sup>21</sup> Ver capítulo 1, seção 1.2 *Ensino da Língua Portuguesa e livro didático* ou diretamente em: SOARES, Magda. *Português na escola: História de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004b. p. 155-177.

#### 4.1.1 A organização nas edições do livro *Novas Palavras*

O livro didático *Novas Palavras* (PNLD-EM/2006), volume único, foi organizado a partir de uma divisão em três partes: Literatura; Gramática; Redação e Leitura. Tal obra não se divide em unidades, mas em capítulos alocados dentro de uma dessas três partes. Assim, a primeira seção do livro é destinada à Literatura, contendo 27 capítulos. Percebe-se que a divisão dos capítulos do ensino de literatura se dá por meio da cronologia histórica. Os autores seguem o tradicional estudo por escolas e tendências literárias ao longo dos anos. É importante lembrar que os 27 capítulos, apesar de fazerem parte de um mesmo livro didático, eram trabalhados ao longo dos três anos que compõem o Ensino Médio e cabia ao professor ou aos professores responsáveis por cada ano escolar organizar tal divisão.

A seção relativa ao ensino da Literatura, inicialmente apresenta um “Quadro geral do desenvolvimento das Literaturas Portuguesa e Brasileira” (ver anexo 4). Em Literatura Portuguesa aparecem: Era Medieval – Trovadorismo e Humanismo; Era Clássica – Renascimento, Barroco e Neoclassicismo; Era Romântica – Romantismo, Realismo/Naturalismo, Simbolismo, Modernismo. Em Literatura Brasileira aparecem: Era Colonial – Quinhentismo, Barroco, Neoclassicismo; Era Nacional – Romantismo, Realismo/Naturalismo, Simbolismo, Modernismo. A disposição do quadro compara a Era Clássica (Portugal) com a Era Colonial (Brasil) e a Era Romântica (Portugal) com a Era Nacional (Brasil).

Os capítulos relativos ao ensino de literatura desse livro apresentam um padrão organizacional. Eles começam sempre com a seção “Primeira leitura”, que traz um texto ou fragmento literário, exemplo do conteúdo específico de cada capítulo. Em seguida, apresenta-se o conteúdo: um texto teórico e informações sobre o momento histórico. Seguem-se outros exemplos de textos daquela manifestação literária que está sendo estudada. Recorrentemente, após os textos literários, são apresentadas algumas atividades propostas pelos autores e algumas questões de vestibulares.

### Imagem 1 – Sumário *Novas Palavras: O Trovadorismo*

<b>CAPÍTULO 3 – O Trovadorismo</b> .....	36
Primeira Leitura: <i>Cantiga</i> – D. Afonso Sanches .....	36
Momento histórico do Trovadorismo .....	38
A poesia no período trovadoresco .....	39
O gênero lírico: cantigas de amigo e cantigas de amor .....	40
Leitura: <i>Cantiga de amor</i> – D. Dinis .....	42
O gênero satírico: cantigas de escárnio e de maldizer .....	44
Leitura: <i>Cantiga de escárnio</i> – Pero Larouco .....	44

### Imagem 2 – Sumário *Novas Palavras: O Quinhentismo Brasileiro*

<b>CAPÍTULO 6 – O Quinhentismo brasileiro</b> ....	72
Primeira Leitura: fragmentos de Pero Vaz de Caminha, Pero de Magalhães Gândavo e Fernão Cardim .....	72
Momento histórico do Quinhentismo brasileiro .....	73
Manifestações literárias .....	74
I – Literatura informativa .....	74
II – Literatura catequética: Pe. José de Anchieta .....	75
Leitura: fragmento do auto em homenagem à relíquia das Onze Mil Virgens – José de Anchieta .....	77

( *Novas Palavras* – PNLD-EM 2006, sumário)

A edição do livro *Novas Palavras* (PNLD-EM/2015) apresenta uma configuração parecida com aquela do PNLD-EM/2006, pois não se divide em unidades, mas em três partes: Literatura, Gramática e Redação e Leitura. Entretanto, o conteúdo é organizado em uma coleção com três livros, cada um para uma série do Ensino Médio. Assim, o professor já tem uma divisão pré-determinada, a qual ele pode ou não seguir. No total, a coleção apresenta 29 capítulos voltados para o ensino de literatura, divididos em 10 capítulos para o 1º ano, 9 capítulos para o 2º ano e 10 capítulos para o 3º ano.

No livro *Novas Palavras* (PNLD-EM/ 2015), nota-se também que a organização possui algumas semelhanças com o que se notou na edição do PNLD-EM/2006. Inicia-se

com uma primeira leitura, seguida por uma reflexão proposta pelos autores – seção chamada “Em tom de conversa”. Em quase todos os capítulos, segue-se com outra leitura e a seção Releitura, que se compõe por atividades de interpretação. O capítulo continua com a seção “Um pouco de história”, na qual são apresentados os conteúdos relativos àquele capítulo e sua relação com a história, seja do Brasil ou de Portugal. Outras seções de leitura, uma ou mais, variando de capítulo para capítulo, aparecem sempre seguidas da seção Releitura (atividades de interpretação). Ao final de todos os capítulos há uma síntese do que foi estudado, em “Resumindo o que você estudou”, e “Atividades”, com algumas questões elaboradas pelos autores e outras de vestibulares e do ENEM, incorporando este exame nacional que é hoje a principal forma de acesso às universidades públicas do país.



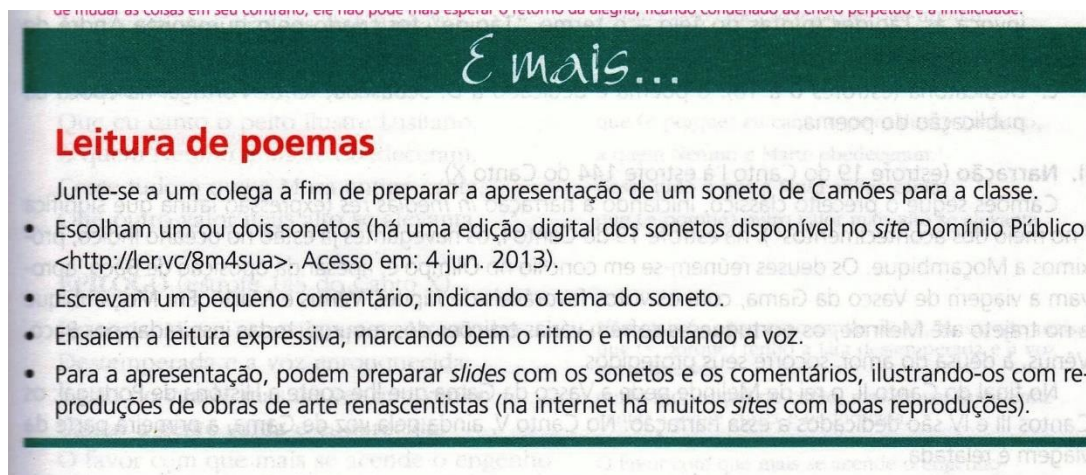
**Imagem 3 – Sumário *Novas Palavras: O Renascimento; O Quinhentismo Brasileiro*.**

<b>capítulo</b> <b>5</b>	
<b>O Renascimento</b> .....	<b>74</b>
Primeira leitura: <b>Cinco movimentos – I – Ivan Junqueira</b> .....	74
O Renascimento ou Classicismo.....	77
Leitura de imagem .....	78
Um pouco de História.....	79
O Renascimento em Portugal.....	79
Camões .....	80
Leitura: <b>Cantiga</b> – Luís de Camões.....	81
Leitura: <b>Soneto</b> – Luís de Camões .....	82
Leitura: <b>Soneto</b> – Luís de Camões .....	84
E mais... ..	85
Leitura: <b>Os Lusíadas</b> (fragmentos) – Luís de Camões ..	87
Resumindo o que você estudou.....	90
Atividades .....	91
<b>capítulo</b> <b>6</b>	
<b>O Quinhentismo brasileiro</b> .....	<b>96</b>
Primeira leitura: <b>A Carta de Pero Vaz de Caminha</b> (fragmento) .....	96
Um pouco de História.....	99
Manifestações literárias .....	100
Leitura: <b>Tratado da terra do Brasil</b> (fragmento) – Pero de Magalhães Gândavo .....	100
Literatura catequética: padre José de Anchieta .....	101
Resumindo o que você estudou.....	102
Atividades .....	102

(*Novas Palavras* – PNLD-EM-2015, sumário)

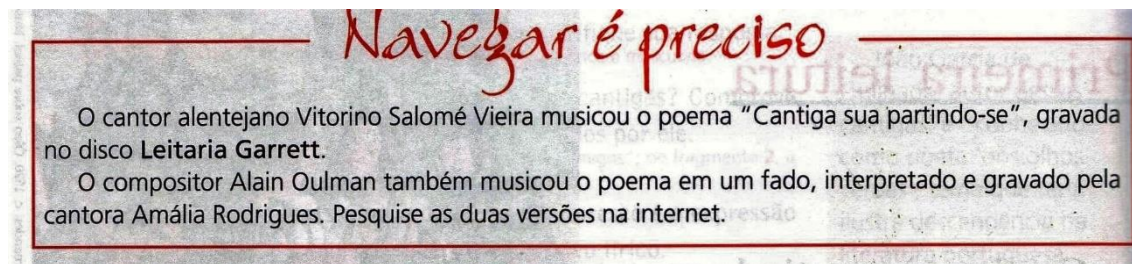
Outras pequenas seções aparecem apenas no *Novas Palavras* (PNLD-EM 2015). São elas: “E mais...” e “Navegar é preciso”. A primeira é composta por sugestões de diferentes atividades, que devem ser feitas, pelos alunos, algumas vezes em duplas, outras em grupos. Propõe-se pesquisas, seminários, apresentações de textos literários – como poemas, por exemplo – , representações teatrais sempre com o objetivo de o aluno ter maior contato com textos literários dos estilos de época estudados. Em “Navegar é preciso”, os autores dão pequenas dicas ou sugestões de vídeos, músicas ou curiosidades que os alunos podem encontrar na internet. Assim, fazem dialogar o conteúdo com o espaço digital, hoje tão presente na vida dos jovens alunos.

### Imagem 4 – Seção “E mais”



(*Novas Palavras* – PNLD-EM-2015, p.85)

### Imagem 5 – Seção “Navegar é preciso”



(*Novas Palavras* – PNLD-EM-2015, p.56)

Comparando a organização das duas edições percebe-se, primeiramente, uma diferença entre as publicações, o volume único de *Novas Palavras* (PNLD-EM 2006) apresenta dois capítulos a menos de Literatura que a coleção atual (PNLD-EM 2015). Tais capítulos a mais na nova edição são provenientes de capítulos que antes já apareciam no livro didático, mas que foram subdivididos. Assim, no PNLD-EM 2006, o *Novas Palavras* apresentava o capítulo “O Simbolismo” que foi dividido em “O Simbolismo em Portugal” e “O Simbolismo no Brasil”. O mesmo aconteceu com o antigo capítulo “Tendências contemporâneas”, que se segmentou em “Tendências Contemporâneas da Literatura de expressão Portuguesa” e “Tendências Contemporâneas da Literatura Brasileira”.

Na obra mais recente, ainda percebe-se uma maior presença de textos literários ao longo dos capítulos e a possível intenção do autor em promover mais leituras. Além disso, quase todos os capítulos apresentam a seção “Leitura de imagem” em que se apresenta

alguma fotografia que pode ser ponto de partida para a aprendizagem daquele conteúdo ou obra de arte/pintura que dialoga com o estilo de época estudado.

### Imagem 6 – Seção “Leitura de imagem”

**Leitura de imagem**

Observe os dois quadros a seguir: o primeiro (ao lado), renascentista (clássico); e o outro (na página seguinte), barroco, ambos representando o mesmo tema: os amigos e parentes de Cristo velam seu corpo (Pietá) e realizam seu sepultamento (Deposição da Cruz).



Na Pietá (1494-1495), de Pietro Perugino, apesar do tema da morte, o sentimento é contido pela imobilidade e pelo silêncio respeitoso. As colunas do templo, que circundam a cena, refletem a dignidade hierática e solene das figuras.

(*Novas Palavras* – PNLD-EM-2015, p.78)

É importante ressaltar que o *Novas Palavras* (PNLD-EM/2006) apresenta imagens ao longo do capítulo, entretanto, elas estão dispostas ao lado da teoria ou dos exercícios, mas cumprem mais a função de ilustração sobre os conteúdos estudados sem uma proposição de questões relacionadas aos textos imagéticos. Entende-se assim que os autores, na primeira edição aqui estudada, deixavam para o professor a tarefa de abordar tais imagens e propor diálogos entre elas e o conteúdo. Na edição mais recente, a atividade proposta na seção “Leitura de imagem” permite esse diálogo de forma mais explícita e sistemática.

Uma seção, menor, que aparece nas duas edições é “Comentário”, em que os autores fazem considerações sobre algumas das leituras propostas ou sobre os autores, a fim de dialogar com os alunos sobre a interpretação do texto lido, ou sobre características do estilo de época estudado naquele momento.

De maneira geral, não se vê grandes diferenças quanto à organização das diferentes edições do livro *Novas Palavras*. Nas duas edições, o conteúdo de literatura é apresentado de forma separada dos outros eixos de ensino da Língua Portuguesa –



Gramática e Redação e Leitura. Segue-se a tradicional organização por estilos literários, obedecendo a ordem cronológica linear nas duas edições. Percebe-se assim, que não há um rompimento, mesmo após as OCEM, com o modelo de ensino de literatura pautado na linearidade das escolas literárias. É importante ressaltar, entretanto, que ambas as edições têm seus capítulos iniciados sempre por um texto literário, na seção “Primeira leitura”, mas ao longo de toda a unidade de literatura, percebe-se que a edição mais recente apresenta maior quantidade de textos literários<sup>22</sup>. Essa mudança é significativa se considerarmos que os documentos oficiais ressaltam a importância da leitura literária e do contato do aluno com o texto literário. Além disso, se consideramos os resultados da última edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil 3*, que apontam o livro didático como o segundo colocado entre os livros mais lidos pela população, constata-se que o aumento de textos literários nele presentes pode ser decisivo para a formação de um leitor que deve ter contato com a literatura representativa da cultura brasileira e outras que dialogam com ela.

#### 4.1.2 A organização nas edições do livro *Português: linguagens*

Os livros *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, edições PNLD-EM 2006 e PNLD-EM 2015, são organizados em Unidades. Estas são divididas em capítulos com os conteúdos de Gramática (nas duas edições, Língua: uso e reflexão), Literatura e Produção de Texto. Assim, cada unidade apresenta capítulos dos três eixos, e não há uma regularidade na ordem nem no número de capítulos e conteúdos que aparecem.

---

<sup>22</sup> A seleção textual será analisada no tópico 4.2.

## Imagem 7 – Sumário *Português: linguagens*

<b>UNIDADE 2</b>	<b>HISTÓRIA SOCIAL DO BARROCO</b>
<b>CAPÍTULO 7</b> LITERATURA	<b>BARROCO: A ARTE DA INDISCIPLINA</b> A linguagem barroca ..... 87 Leitura: "Buscando a Cristo", de Gregório de Matos; detalhe do <i>Caminho para o calvário</i> , de Aleijadinho; e fragmento de um sermão de Vieira ..... 87 Do texto ao contexto histórico ..... 90
<b>CAPÍTULO 8</b> LITERATURA	<b>O BARROCO EM PORTUGAL E NO BRASIL</b> O Barroco em Portugal ..... 92 Leitura: fragmento do <i>Sermão da sexagésima</i> , do Pe. Antônio Vieira ..... 93 O Barroco no Brasil ..... 95 Leitura: "A Jesus Cristo Nosso Senhor", de Gregório de Matos ..... 97
<b>CAPÍTULO 9</b> PRODUÇÃO DE TEXTO	<b>O RELATO</b> Trabalhando o gênero ..... 99 Produzindo o relato ..... 101 Para falar e escrever com adequação: valores semânticos dos artigos e numerais ..... 102
<b>CAPÍTULO 10</b> LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	<b>TEXTO E DISCURSO</b> A polifonia do discurso ..... 107 Textualidade, coerência e coesão ..... 107 A coerência, a coesão e o contexto discursivo ..... 109 A intertextualidade e a paródia ..... 111 A polifonia discursiva na construção do texto ..... 112 Semântica e interação ..... 113 Para compreender o funcionamento da língua: verbos (I) ..... 114
<b>CAPÍTULO 11</b> PRODUÇÃO DE TEXTO	<b>O TEXTO ARGUMENTATIVO ORAL: O DEBATE REGRADO</b> Trabalhando o gênero ..... 116 Produzindo o debate regrado ..... 119 Para falar e escrever com adequação: valores semânticos das preposições e das conjunções ..... 121
<b>INTERVALO</b>	A imagem em foco: <i>As vaidades da vida humana</i> , de Harmen Steenwyck ..... 124 Projeto: <i>Artes barrocas</i> ..... 126
<b>UNIDADE 3</b>	<b>HISTÓRIA SOCIAL DO ARCADISMO</b>
<b>CAPÍTULO 12</b> LITERATURA	<b>O ARCADISMO</b> A linguagem árcade ..... 131 Leitura: poema de Cláudio Manuel da Costa ..... 131 Do texto ao contexto histórico ..... 134
<b>CAPÍTULO 13</b> PRODUÇÃO DE TEXTO	<b>O TEXTO ARGUMENTATIVO ESCRITO</b> Trabalhando o gênero ..... 136 Produzindo o texto argumentativo escrito ..... 138 Para escrever com coesão: mecanismos de coesão ..... 140
<b>CAPÍTULO 14</b> LITERATURA	<b>O ARCADISMO EM PORTUGAL E NO BRASIL</b> O Arcadismo em Portugal ..... 142 Leitura: sonetos de Bocage ..... 143 O Arcadismo no Brasil ..... 145 Leitura: "Lira 77", de Tomás Antônio Gonzaga ..... 148

(*Português: linguagens* – PNLD-EM-2006, sumário)

O livro *Português: linguagens* (PNLD-EM 2006), volume único, possui no total 47 capítulos, divididos em 9 unidades. Desse total de capítulos, 24 foram destinados à Literatura, 9 aos capítulos Língua: uso e reflexão e 14 à Produção



de Texto. Percebe-se um destaque ao ensino da literatura nessa obra.

Ao contrário do *Novas Palavras*, o *Português: linguagens* não apresenta um quadro comparativo entre as Literaturas Brasileiras que apresente a cronologia histórica do conteúdo. Entretanto, a Literatura está em destaque quando seu conteúdo é colocado como tema de todas as unidades, sempre na abertura. Nela, o conteúdo é inicialmente apresentando por meio de uma imagem que dialoga com os capítulos, especialmente os de Literatura. Os autores apresentam, ainda, uma reflexão sobre o tema do capítulo e o boxee “Fique ligado! Pesquise!” em que são indicados vídeos, livros, música, sites, visitas culturais que podem contribuir para o ensino daquela unidade.

### Imagem 8 – Abertura de unidade *Português: linguagens*

**UNIDADE 2**

## História social do Barroco

Porém, se acaba o Sol, por que nasceu?  
Se é tão formosa a Luz, por que não dura?  
(Gregório de Matos)

**FIQUE LIGADO! PESQUISE!**

Para você ampliar seus conhecimentos sobre o Barroco na literatura e nas artes em geral, eis algumas sugestões:

**VÍDEOS**

- Caravaggio, de Derek Jarman; O Príncipe de mazzara de Ferris, de Randall Wallace; Mary Stuart – rainha da Escócia, de Charles Jarrold; as bruxas de Salem, de Nicholas Hytner; O enigma do colar, de Charles Styer; Vatel, um hospedeiro para o rei, de Roland Joffé; Amadeus, de Milos Forman; Ilhaquinhos, dirigido de Stephen Frears; Goya, de Carlos Saura.

**LIVROS**

- As missões, de Julio Quevedo; Arte e Barroco, de Sany de Mello Bicalho; Os senhores de São Antônio Vieira; Cultura: Antropologia poética, de Gregório de Matos (Edição de Melhores poemas, de Gregório de Matos selecionada, a partir de estudos, de Colácher de la Barca (Aurélio Collauche); Cê e o Aracê; Tragedia em cinco atos, de Camillo Tildon; O Anacoreto (Trabalho), Diálogo (LAPM); Fábula de molinero (Molinar); O farrapo melancólico (Sera Letras), de Milton; Desprezados; Plácido; Esther e Afonso, de Cornélio Teodoro; Boca do Inferno, de Ary Miranda; Companhia das Letras; O mundo de Sôla, de Isabela Gaarder; Companhia das Letras.

**MÚSICA**

- Ouça a produção musical dos compositores barrocos Antonio Vivaldi, Johann Sebastian Bach, e Georg Friedrich Handel; E também os CDs: Amadeus (trilha sonora); Música do Brasil (Antônio Carlos Tomaz); Padre João de Deus de Castro; Joãozinho; Música e credo para oito vozes; Sacred Music: from 16th century – Brasil; Somos de Santos (passo a passo, na voz do ator José Carlos Art de Santos (Saulão) e a faixa “Barroco”, do CD Terra machada, de Ine Satriani).

**CD-ROM**

- Olho Vivo – Guia eletrônico; Ciclope/Cidade MG.

**VISITAS**

- Visite as cidades que possuem igrejas e museus com obras dos séculos XVII e XVIII, como Ouro Preto, Mariana, São João del-Rei, Sabará, Trancoso, Diamantina, Salvador, Olinda e Recife, entre outras.

**INTERVALO**

A imagem em foco – leitura da pintura *As vaidades da vida humana*, de Harmen Steenwyck.  
Projeto: Artes barrocas – produção e montagem de uma revista sobre a arte barroca; encenação ou leitura dramática de texto teatral e declamação de poemas.

O Renascimento deu ao homem o papel de senhor absoluto da terra, dos mares, da ciência e da arte. E o sentimento de que, por meio da razão, ele tudo podia. Mas até onde iria a aventura humanista?

No século XVII, por força de vários acontecimentos religiosos, políticos e sociais, valores religiosos e espirituais abandonados no mundo medieval ressurgem, passando a conviver com os valores renascentistas.

A expressão artística desse momento de dualismo e contradição é o Barroco. Estudar esse movimento implica conhecer as condições em que vivia o homem da época, tanto na Europa quanto no Brasil-Colônia.

A cena em Emaús (1600-1601), de Caravaggio, capta o momento em que Jesus, após a Ressurreição, revela-se a seus discípulos, abençoando o pão. Entre sombras e tons escuros, a luz recai sobre o rosto sereno de Jesus.

(*Português: linguagens* – PNLD-EM-2006, p.85-86)

Os capítulos do livro didático *Português: linguagens* (PNLD-EM 2006) apresentam uma regularidade na organização. A grande maioria inicia com uma apresentação teórica

do conteúdo, seguida por atividades, voltando à teoria e sua sistematização, e a seguir mais atividades.

As unidades terminam com a seção “Intervalo”, em que aparece “Imagem em foco” seguida de uma atividade de interpretação que permite o diálogo entre o conteúdo e a imagem – geralmente, uma pintura ou fotografia –, para que o aluno estabeleça as relações possíveis entre essas artes. Nessa seção há ainda uma sugestão de projeto, em que os estudantes são convidados a realizar alguma atividade em grupo, montar uma revista, encenar algum texto literário, etc.

### Imagem 9 – Seção “Intervalo” *Português: linguagens*



**INTERVALO**

Nesta unidade, você conheceu textos e imagens relacionados à Baixa Idade Média, período de crescente humanização da arte ocidental, e ao Renascimento, que resgatou a cultura greco-latina e pôs o Homem em primeiro plano.

Para encerrar a unidade, você vai fazer neste Intervalo a leitura de duas obras medievais que permitem observar a evolução da pintura na Idade Média e participar, em grupo, da leitura dramática e/ou encenação de um texto teatral.

**A IMAGEM EM FOCO**

Observe detidamente as imagens que seguem. A primeira é uma têmpera (pintura que se faz com pigmentos dissolvidos em cola ou clara de ovo), do pintor Cimabue (Cenni di Pepo), criada no final do século XIII. A segunda é um afresco (pintura feita sobre parede ou teto úmido) de Giotto di Bondone, criada em 1305-6. A obra de Giotto retrata o episódio da história cristã em que Judas, com um beijo, identifica Jesus aos soldados que irão prendê-lo.

*Madona e o Menino em Majestade.*

*O beijo de Judas.*

(*Português: linguagens* – PNLD-EM-2006, p.80)

A coleção *Português Linguagens* (PNLD-EM 2015) apresenta-se em forma seriada, ou seja, traz um livro para cada ano do Ensino Médio. Somando os três volumes, a edição



apresenta 12 unidades, com um total de 113 capítulos, entre eles 44 voltados para o ensino de literatura.

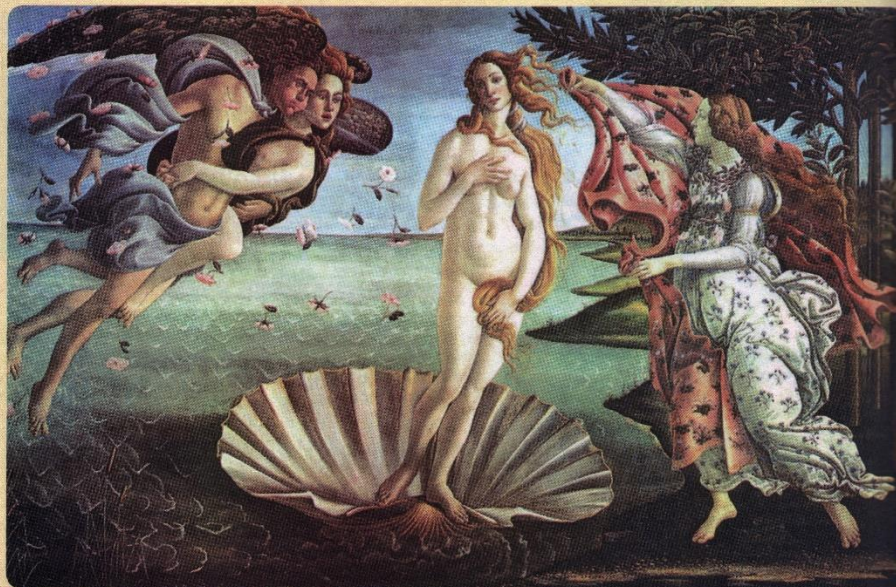
Assim, como a edição do PNLD-EM 2006, o livro atual tematiza os capítulos a partir de um conteúdo de literatura. Na abertura de cada unidade apresenta-se o conteúdo de literatura que será estudado nos capítulos que a compõem. Ela é composta de uma imagem, reprodução de alguma pintura que dialoga com o conteúdo de literatura, por uma breve explicação que leva o leitor a compreender esse diálogo, e apresenta um fragmento de poema. Traz também um pequeno boxee que adianta aos alunos e professores o projeto que virá na seção *Vivências* e o boxee *Fique ligado! Pesquise!*, com as subseções *Assista, Leia, Ouça, Navegue e Visite*. Além disso, no início de cada unidade, após a apresentação, aparece a seção *A imagem em foco*, que também já fazia parte do livro na edição em 2006. Tais seções que trazem um diálogo entre literatura e outras linguagens serão analisadas no item 4.



## Imagem 10 – Seção “A imagem em foco” *Português: linguagens*

### A IMAGEM EM FOCO

Você vai fazer, a seguir, a leitura de uma das mais importantes pinturas do Renascimento. Observe atentamente a pintura abaixo.



• O nascimento de Vênus (1485), de Sandro Botticelli.

1. Conta a mitologia que, ao nascer das espumas do mar, Vênus foi conduzida até a margem da ilha Citera, na costa sul da Grécia. No quadro de Botticelli:

a) Quem é responsável pela condução de Vênus até a margem da ilha?

*Zéfiro, que sopra, produzindo vento.*

b) Por que o pintor teria escolhido uma concha para servir de barco à deusa?

*Porque a concha está relacionada ao mar e, logo, à origem da deusa.*

c) A ninfa Hora espera Vênus, em terra, com um amplo manto. Levante hipóteses: O que provavelmente Hora fará com o manto? Por quê?

*Provavelmente Hora irá cobrir Vênus, que está nua.*

2. Observe que o vestido de Hora e o manto que ela tem nas mãos são estampados com desenhos de flores. Sabendo-se que cada uma das Horas representa uma estação do ano, provavelmente qual é a estação que a Hora do quadro representa? *A primavera.*

### A presença da mitologia no quadro

Vênus (a mulher no centro): Afrodite para os gregos e Vênus para os romanos, ela é a deusa do amor, da beleza e da fecundidade. Eis sua origem: Urano (o céu) e Gaia (a terra) uniram-se para dar origem aos primeiros seres humanos, os Titãs. Porém, a pedido de Gaia, um dos filhos do casal castra o pai. Dos órgãos cortados e jogados ao mar, nasce uma espuma, da qual surge Vênus, a mais bela das deusas.

Zéfiro e Flora (à esquerda, no ar): Zéfiro é deus do vento, e Flora, mulher de Zéfiro, tem o poder sobre a natureza. Alguns estudiosos acham que se trata não de Flora, mas de Aura, a deusa da brisa.

Hora (à direita, na margem): é uma das quatro Horas, filhas de Zeus. Representam as quatro estações do ano.

(*Português: linguagens* – PNLD-EM-2015, p. 126)

Os capítulos de Literatura, assim como na edição de 2006, também trazem algumas partes teóricas e exercícios motivados por leituras de crônicas, poemas ou fragmentos, a depender da escola literária abordada.

Em suma, depreende-se que as duas edições do livro *Português: linguagens*, quanto à organização, não apresentam grandes diferenças. As duas edições são organizadas por unidades. Nestas, os diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa são trabalhados em

capítulos diferentes. A abertura de cada unidade, nas duas edições, é sempre composta por uma imagem – reprodução de alguma obra de arte – e geralmente traz um texto literário (fragmentado ou na íntegra quando é poema). Além disso, as duas edições apresentam nessa abertura o boxee “Fique ligado! Pesquise!”, o qual, como o livro mais recente explica, tem como objetivo que o aluno perceba as relações entre a literatura e outras artes e áreas do conhecimento. Para isso, esse boxee é composto por sugestões de vídeos, livros e textos, músicas, entre outros para que o aluno estabeleça as relações acima citadas. A novidade entre as edições se dá pela diferença no número de textos literários presentes: a edição atual apresenta uma maior quantidade desses textos, oportunizando a sua leitura mais vezes, assim como aconteceu com o livro *Novas Palavras*.

Constata-se, assim, que a maior mudança entre as diferentes edições dos livros aqui analisados, e que pode ter sido motivada pelo discurso cada vez mais intenso da importância do contato com o texto na formação do leitor literário, dá-se no número maior de textos literários presentes nas edições mais recentes. Tanto os autores da obra *Novas Palavras* quanto os autores da obra *Português: linguagens*, desde o PNLD-EM 2006, traziam a preocupação em promover, ao longo dos capítulos e entremeando o estudo teórico, a leitura de textos literários de forma mais efetiva. A natureza de tais textos será apresentada no próximo tópico, onde trataremos da seleção textual e da coletânea literária que os livros disponibilizam.

#### **4.2 Coletânea textual nos livros didáticos**

A análise dos documentos oficiais que regem o Ensino Médio no Brasil mostra, em relação ao estudo da literatura, a crescente necessidade de promover o contato do aluno com o texto a fim de promover o letramento literário dos discentes jovens. O livro didático é um dos instrumentos utilizados em sala de aula como mediador entre os sujeitos e objetos envolvidos nesse processo, os textos. A seleção textual dos livros didáticos aponta um projeto de formação de leitores quando indica para a leitura gêneros literários e autores considerados fundamentais para essa formação.

A busca por compreender as propostas de formação literária apresentadas nos livros didáticos de Ensino Médio passa, assim, necessariamente pelo levantamento e pela análise da coletânea de textos de literatura selecionados pelos autores. Neste item, portanto, apresentaremos alguns apontamentos acerca da seleção textual que compõe os livros didáticos analisados nesta pesquisa, a fim de verificar como os critérios estabelecidos pelas fichas de avaliação do PNLD-EM, que estão em sintonia com os documentos oficiais, são cumpridos, bem como as aproximações e os distanciamentos entre as edições.

No capítulo 3, o quadro 2 apresenta os critérios de análise da coletânea de textos PNLD-EM/2006 e PNLD-EM/2015, a partir do qual estabelecemos as categorias de análise que aqui foram utilizadas: Texto de autor consagrado/ Não consagrado; Texto na íntegra/ Texto em Fragmento; Presença/Ausência da Literatura Africana.

Para possibilitar a análise que aqui será apresentada, uma tabela com os textos literários utilizados nos LDs foi elaborada para cada obra didática (ver anexo 5). Nessa tabela, além dos textos, listamos os autores, se a apresentação foi na íntegra ou em fragmento, o gênero e a utilização do texto dentro do capítulo – Leitura, atividade de interpretação, entre outros. Como um recorte, utilizamos apenas os livros destinados ao primeiro ano do Ensino Médio, no caso dos volumes seriados. No caso dos livros em volume único, para haver uma similaridade, fizemos um recorte utilizando os capítulos com os mesmos conteúdos do livro destinado ao primeiro ano na edição seriada.

A escolha do primeiro ano justifica-se pelo primeiro contato mais direto dos discentes com o estudo da literatura na escola. No Brasil, no Ensino Fundamental, o estudo da literatura é articulado ao restante do estudo de Língua Portuguesa, muitas vezes não se constituindo conteúdo claro para o estudante desse segmento. Os livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental, em sua maioria, são exemplo dessa prática, ao não trazerem partes específicas para a literatura, mas textos literários ao longo da obra articulados com conteúdos outros (interpretação, gramática) não específicos dessa área de conhecimento. É, portanto, a partir do primeiro ano do Ensino Médio que os alunos passam a ter contato com a literatura na escola de uma forma mais específica, começam a estudar as escolas e períodos literários, e os estilos de época. Segundo Osakabe e Frederico, ao tratar de impasses e escolhas que se efetuam nessa etapa da escolaridade:

É necessário apontar ainda que os impasses peculiares ao Ensino Médio ligam-se mais significativamente aos textos que se encontram mais afastados no tempo e/ou que possuem uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal, próprios da cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola. Esses impasses podem resumir-se a três tendências predominantes, que se confirmam nas práticas escolares de leitura da Literatura como deslocamentos ou fuga do contato direto do leitor com o texto literário: a) substituição da Literatura difícil por uma Literatura considerada mais digerível; b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos; c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 62-63).

O projeto de formação literária no Ensino Médio, distinto daquele que se promove no Ensino Fundamental, pode se alinhar a algumas dessas tendências como se pode ver no levantamento das coletâneas das coleções analisadas.

#### *4.2.1 A coletânea de textos nas edições do livro **Novas Palavras***

A análise comparativa das coletâneas das duas diferentes edições do livro didático *Novas Palavras* propiciou a identificação de algumas diferenças e semelhanças na seleção textual e no que se propõe a partir da seleção textual. A partir da tabela elaborada com todos os textos do recorte aqui estabelecido, verificou-se uma diferença significativa entre o número de textos apresentados nos capítulos voltados para a Literatura quando comparamos as duas edições. A edição aprovada no PNLD-EM de 2006 apresenta 40 textos nos capítulos analisados, enquanto a edição mais recente, aprovada no PNLD-EM/2015, traz 77 textos ao longo dos mesmos capítulos. O quadro a seguir mostra o total de textos listados, incluindo todos os gêneros de textos literários encontrados, textos imagéticos ou de outra natureza utilizado para algum tipo de exemplificação, leitura, atividade.

**Quadro 6 – Quantidade de textos nas edições do livro *Novas Palavras***

Obra	<i>Novas Palavras</i> , PNLD-EM 2006 (recorte)	<i>Novas Palavras</i> , PNLD-EM 2015 (1º ano Ensino Médio)
Capítulo 1 - Literatura: a arte da palavra	2	6
Capítulo 2 – O texto literário	4	5
Capítulo 3 – O Trovadorismo	5	5
Capítulo 4 – O Humanismo	3	7
Capítulo 5 – O Renascimento	6	13
Capítulo 6 – O Quinhentismo brasileiro	5	6
Capítulo 7 – O Barroco Português	2	14
Capítulo 8 – O Barroco Brasileiro	5	5
Capítulo 9 – O Neoclassicismo Português	3	9
Capítulo 10 – O Neoclassicismo Brasileiro	5	7
<b>Total de textos</b>	<b>40</b>	<b>77</b>

Na busca de compreender tal diferença quantitativa, percebeu-se algumas mudanças importantes entre as edições. A edição de *Novas Palavras* do PNLD-EM/2006 mostra-se mais sintética, elaborada com um maior grau de objetividade, de forma que teoria e história literárias articulam-se com a leitura de textos exemplares com a finalidade de apoiar atividades que vêm na sequência. A edição mais recente, entretanto, apresenta

a teoria mais permeada por vários textos que reforçam exemplos de modo mais desenvolvido. Esse aumento significativo no número de textos vem ao encontro ao que propõem as OCEM, publicadas em 2006, quanto ao ensino da Literatura: uma maior centralidade dos textos, que devem ocupar mais espaço do que a historicidade e teoria literária quando se pretende o letramento literário.

Não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55). 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, 2006, p. 64)

O documento, assim, afirma a necessidade de o aluno ter contato direto com a literatura para dela se apropriar. Esse contato começa pelo livro didático, que deve proporcionar a leitura integral de textos literários, não apenas por fragmentos exemplares, de forma que esse seja o foco das aulas de Literatura como alertam muitos estudiosos:

(...) quando se fala em ensino de literatura desemboca-se numa história da literatura de teor positivista que vem sendo, desde os anos 70 do século passado, insistentemente denunciada como arremedo de história, mais inócua ainda porque as obras de que se alimenta não são mais lidas pelos alunos. (REZENDE, 2011, p. 279).

As propostas de leitura apresentadas pelos livros didáticos ainda serão analisadas neste capítulo para verificar se além do aumento no número de textos houve uma mudança relativa ao tratamento dado a eles, visando atender ao que é colocado nas OCEM. No entanto, antes de fazermos a análise das propostas de leitura, é necessário verificar que textos são esses que aparecem nos livros didáticos e como eles se apresentam (na íntegra ou em fragmentos).

A presença de autores consagrados é marcante nas duas edições. Por trazerem o conteúdo de literatura em ordem cronológica linear, os autores utilizam textos literários

de autores representativos de cada estilo de época, levando a uma regularidade na seleção dos textos e autores. Aparecem os mesmos autores para o estudo de determinado estilo de época em livros diferentes e edições distintas.

O manual acaba de fato por sacralizar e canonizar a obra, uma vez que, enquanto não se vê obrigado a mudar pelas normas oficiais, segue as leis do mercado e reproduz as mesmas referências literárias, cujos comentários, análises, interpretações são colhidos em estudos com autoridade no campo de modo a consubstanciar a importância emblemática da obra no interior de tal gênero ou período. (REZENDE, 2011, p.279)

Para uma melhor visualização, os quadros a seguir apresentam os textos do capítulo sobre Quinhentismo, nas duas edições aqui analisadas do livro didático *Novas Palavras*.

**Quadro 7 – Quinhentismo: textos literários – PNLD-EM/2006**

<b>Texto literário – Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Gênero</b>	<b>Utilização no capítulo/ Seção</b>
Carta Pero Vaz	Pero Vaz	Carta	Atividades/Abertura de capítulo
Tratado da terra	Pero de Magalhães	Tratado	Atividades/Abertura de capítulo
Tratado da terra e gente do Brasil	Fernão Cardim	Tratado	Atividades/Abertura de capítulo
Brasil	José de Anchieta	Poema	Teoria
Diabo: temos embargos, donzela...	Anchieta	Auto	Atividades

**Quadro 8 –Quinhentismo: textos literários – PNLD-EM/2015**

<b>Texto literário – Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Gênero</b>	<b>Utilização no capítulo/ Seção</b>
A carta de Pero Vaz de Caminha	Pero Vaz de Caminha	Carta	Primeira leitura/Em tom de conversa
Tratado da Terra o Brasil; História da Província de Santa Cruz	Pero de Magalhães	Tratado	Leitura/Releitura
Brasil e governo	José de Anchieta	Poema	Teoria
Carta de Pero Vaz	Murilo Mendes	Poema	Atividade
Carta de Pero Vaz de Caminha	Pero Vaz de Caminha	Carta	Atividade
Brasil	Oswald de Andrade	Poema	Atividade

Apesar de as duas edições apresentarem recorrências de autoria no capítulo sobre Quinhentismo, é possível perceber que, na edição mais recente, os textos não são exclusivamente daquele estilo de época. Ao contrário do que acontece na edição mais antiga, a edição atual promove um diálogo entre textos literários consagrados de épocas diferentes. A organização do livro didático continua a ser por estilos de época, seguindo uma ordem cronológica, mas isso não impediu que os autores optassem por alocar entre os textos representativos do estilo estudado outros textos de outra época, mas cujo tema estivesse associado ao capítulo em questão, exercendo a prática da intertextualidade e rompendo com a perspectiva estritamente diacrônica.



## Imagem 11 – Textos literários de estilos de época diferentes *Novas Palavras*.

**Texto 1**

### Carta de Pero Vaz

**A palavra no texto**

**castão** – remate superior de uma bengala

**cruzado** – antiga moeda portuguesa

**vossa perna encanareis** – engordareis. O rei “estava mal das pernas”, isto é, sem dinheiro, “quebrado”. As riquezas do Brasil poderão tirá-lo dessa situação

A terra é mui graciosa,  
Tão fértil eu nunca vi.  
A gente vai passear,  
No chão espeta um caníço,  
No dia seguinte nasce  
Bengala de castão de oiro.  
Tem goiabas, melancias.  
Banana que nem chuchu.  
Quanto aos bichos, tem-nos muitos.  
De plumagens mui vistosas.  
Tem macaco até demais.  
Diamantes tem à vontade,  
Esmeralda é para os trouxas.  
Reforçai, Senhor, a arca.  
Cruzados não faltarão,  
Vossa perna encanareis,  
Salvo o devido respeito.  
Ficarei muito saudoso  
Se for embora d’aqui.

**Murilo Mendes (1901-1975)**

- Poeta da segunda geração modernista brasileira. Os poemas de *História do Brasil* (1932) subvertem, de modo irônico, a história oficial do país. Os poemas iniciais do livro são paródias dos textos escritos por cronistas do século XVI.

MENDES, Murilo. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 145. © Maria da Saudade Cortesão Mendes.

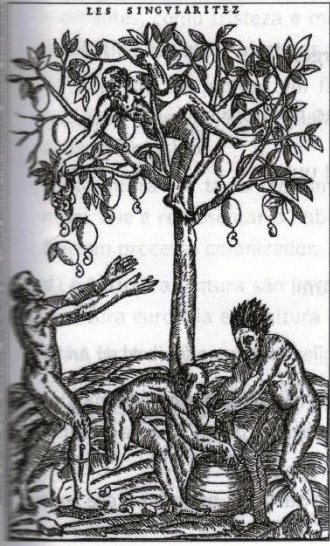
**Texto 2**

Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem o vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados como os de Entre-Doiro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá.

As águas são muitas, infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem.

Porém o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.

CAMINHA, Pero Vaz de. A Carta. In: RONCARI, Luiz. *Literatura brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo: Edusp, 2002. p. 40.



Indígenas colhendo caju, no Brasil. Gravura de André Thevet em *Singularidades da França Antártica*, 1558.

(*Novas Palavras* – PNLD-EM-2015, p.103)

Ao fazer o levantamento de todos os textos literários e não literários nos capítulos destinados à Literatura nos livros didáticos aqui analisados, constata-se que, mesmo na edição mais recente, a maioria dos textos são de autoria conhecida e associada ao estilo de época abordado.

Uma das categorias de análise na seleção dos livros que são resenhados no PNLD-EM diz respeito à apresentação dos textos: na íntegra ou em fragmentos. Nas fichas de avaliação dos guias do PNLD-EM de 2006 e 2015 aparecem as seguintes questões:

- a) No caso de o texto apresentado ser um fragmento, ele é suficiente em sua significação? Sua exploração remete ao contexto da obra de que foi extraído? (BRASIL, 2014, p. 84)
- b) Os fragmentos e adaptações mantêm unidade de sentido, trazem créditos e indicações de cortes? (BRASIL, 2014, p. 95)
- c) A presença de textos integrais – no material impresso e/ou nos OEDs - é significativa? (BRASIL, 2014, p. 97)

Segundo as OCEM, os livros didáticos são um dos instrumentos que mais participam da legitimação do que o aluno deve ou não deve ler na escola, ao trazer textos literários. Entretanto, a questão do suporte e de como se apresenta o texto literário não pode ser um fator desconsiderado no processo do letramento literário. Assim sendo, faz-se importante que a maioria dos textos reproduzidos pelo livro didático seja o mais fiel possível ao original, começando por sua apresentação de forma integral, quando possível.

No Brasil, como se sabe, o processo de legitimação do que se deve e do que não se deve ler tem se realizado principalmente por meio de livros didáticos, pela via fragmentada dos estilos de época, os quais historicamente vêm reproduzindo não só autores e textos característicos dos diferentes momentos da história da Literatura brasileira e portuguesa, como os modos de ler a seleção. Reproduzem-se, assim, formas de apropriação da Literatura que não pressupõem uma efetiva circulação e recepção de livros no ambiente escolar, como vimos anteriormente, prevalecendo um modelo artificial – tanto pelos aspectos de integridade textual quanto pela materialidade do suporte – de leitura do texto literário. (BRASIL, 2006, p. 72-73)

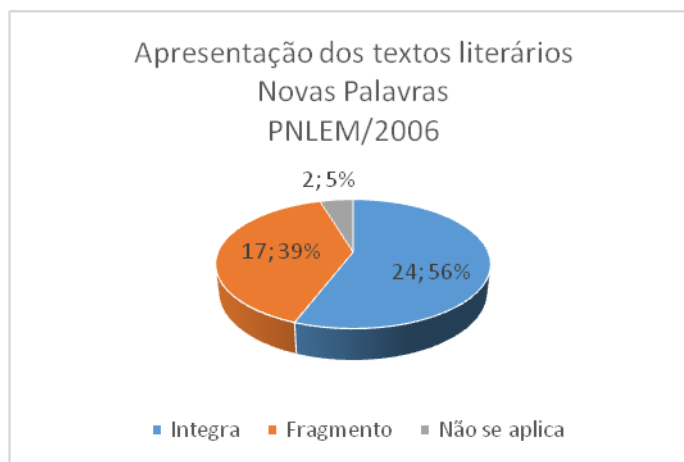
O documento aponta que o livro didático não deve ser o único orientador da escolha dessas outras leituras, deve servir de apoio, mas

os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos. Assim, pode-se recuperar, na sala de aula, aquela coerência, de que fala Antonio Cândido (1995, p. 246), que se apresenta na construção literária poética, ficcional ou dramática, em seus diversos gêneros, responsável pela ordenação do caos. A leitura integral da obra literária

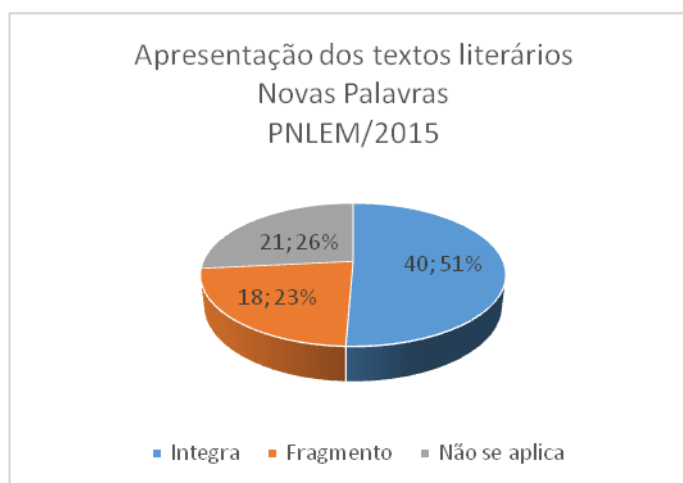
– obra que se constrói como superação do caos – passaria, então, a atingir o caráter humanizador que antes os deslocamentos que a evitavam não permitiam atingir. (BRASIL, 2006, p. 64-65)

Os gráficos a seguir mostram como os textos literários foram apresentados nas duas edições do livro didático *Novas Palavras*. Nelas, a maioria dos textos apresentam-se de forma integral, representando, em 2006, 56% do total de textos tabelados da amostra, contra 39% de textos apresentados em fragmentos. Na edição de 2015, também há diferença entre os percentuais de textos na íntegra e em fragmentos: 51% pertencem à primeira categoria contra 23% correspondem à segunda. Nos gráficos, o item não se aplica diz respeito a textos não literários.

**Gráfico 1**



**Gráfico 2**



Se o letramento literário passa necessariamente pelo contato do aluno com a obra literária, a reprodução de textos literários em fragmentos pode contribuir menos para esse processo. Reforçando essa ideia, uma discussão que se arrasta há algumas décadas, sobretudo nas esferas acadêmicas, e que se evidencia nas OCEM para o Ensino Médio, relaciona-se à necessidade urgente de os livros didáticos serem elaborados de modo a promover a formação autônoma do leitor literário para além das práticas escolares, de forma a poder potencializar o pouco tempo que se tem para essa formação na escola. Um primeiro passo para essa mudança seria, portanto, a maior veiculação de textos na íntegra, discurso que parece ter impactado, em certa medida, os livros mais recentes.

Outra diferença entre as duas edições que se destaca é a atenção dada a imagens, tratadas como texto. Na última edição, é notada a presença constante de textos imagéticos (pinturas e fotografias) acompanhados por propostas de leitura independente ou comparativa a textos literários. Constata-se que, na edição mais antiga, a imagem como texto não era explorada como recurso de ensino da literatura. Há a presença de imagens (como pinturas e fotografias) sem a colocação de um objetivo claro de leitura como acontece na edição mais recente. Tal aspecto será melhor analisado no item 4.4.2.

Essa mudança vai ao encontro de um critério de análise das fichas do PNLD-EM/2015 que não apareceu nas fichas do PNLD-EM/2006. Tal critério foi colocado por meio da questão: “Há articulação entre procedimentos de construção do texto literário com as tendências estéticas correspondentes?” (PNLD-EM /2015). Essa articulação permite elucidar para o aluno que as manifestações literárias são muito marcadas pelos acontecimentos históricos e sociais daquele determinado estilo de época, e estes são muito determinantes na construção também de outras artes. Assim, o discente é estimulado a perceber também o porquê de estudar a literatura articulada à história. Nota-se também nesse quesito, o permanente diálogo entre as instâncias produtiva – que envolve os autores e demais sujeitos do processo de produção da obra – e avaliativa que acaba por criar novos itens a serem incluídos, de acordo com parâmetros teóricos que se discutem na esfera acadêmica.

Na comparação entre as edições, notam-se outras mudanças e inserções de outras naturezas. Em 2003, foi sancionada a Lei 10.639/03 que inclui, obrigatoriamente, o ensino da História e da Cultura Africana no currículo das escolas brasileiras. Assim, de

acordo com essa nova legislação, notou-se a presença<sup>23</sup> da Literatura Africana apenas na edição mais recente do livro *Novas Palavras*, ainda que com pouca expressividade.

A coletânea de textos aqui analisada constitui-se, assim, por uma maioria de autores consagrados, os textos literários apresentam-se em sua maioria na íntegra, mas o número de textos em fragmento não é tão menor que os apresentados na íntegra.

Deve-se considerar também que a coletânea textual literária de um livro didático é muitas vezes relacionada à escolha de outros textos que o aluno lerá na escola, como obras completas. Entretanto, a seleção voltada apenas para a literatura canônica, que se distancia muitas vezes dos alunos pode, segundo o documento, representar uma dificuldade para o professor no momento da escolha das obras.

A coletânea textual dos livros didáticos, assim, é importante não apenas por oportunizar momentaneamente a sua leitura, mas por ser orientadora de práticas que estão além desses materiais.

#### 4.2.2 A coletânea de textos nas edições do livro *Linguagens*

As edições do livro *Português: linguagens*, aprovadas no PNLD-EM 2006 e no PNLD-EM 2015 também foram analisadas do ponto de vista da coletânea. Uma tabela listando todos os textos dos capítulos voltados para o Ensino de literatura também foi feita (ver anexo 5) a fim de propiciar uma análise mais objetiva.

O primeiro dado que tal tabela nos permitiu analisar diz respeito ao número total de textos nesses capítulos e a grande diferença entre as duas edições. Os quadros a seguir mostram a quantidade de textos por capítulo e o total encontrado em cada edição.

---

<sup>23</sup> Tal presença será analisada no tópico em que trataremos do diálogo da Literatura Brasileira com outras literaturas de língua portuguesa.

**Quadro 9 – Textos por capítulo no livro *Português: linguagens* (PNLD-EM/2006)**

<b>Obra</b>	<b><i>Português: linguagens, PNLD-EM 2006 (recorte)</i></b>
Capítulo 2 – Introdução à literatura	26
Capítulo 4 – As origens das literaturas portuguesa e brasileira	8
Capítulo 6 – O Quinhentismo no Brasil	5
Capítulo 7 – Barroco: a arte da indisciplina	4
Capítulo 8 – O Barroco em Portugal e no Brasil	5
Capítulo 12 – O Arcadismo	8
Capítulo 14 – O Arcadismo em Portugal e no Brasil	7
Abertura de unidades	9
<b>Total de textos</b>	<b>72</b>

**Quadro 10 – Textos por capítulo no livro *Português: linguagens* (PNLD-EM/2015)**

<b>Obra</b>	<b><i>Português: linguagens, PNLD-EM 2015 (volume 1)</i></b>
Unid. 1 – Capítulo 1 – O que é literatura?	11
Unid. 1 – Capítulo 5 – A linguagem do Trovadorismo	9
Unid. 1 – Capítulo 8 – A produção medieval literária	10
Unid. 2 – Capítulo 1 – A linguagem do Classicismo renascentista	11

Unid. 2 – Capítulo 4 – O Classicismo em Portugal	12
Unid. 2 – Capítulo 7 – O Quinhentismo no Brasil	7
Unid. 3 – Capítulo 1 – A linguagem do Barroco	6
Unid. 3 – Capítulo 4 – O Barroco em Portugal	4
Unid. 3 – Capítulo 7 – O Barroco no Brasil	8
Unid. 4 – Capítulo 1 – A linguagem do Arcadismo	9
Unid. 4 – Capítulo 4 – O Arcadismo em Portugal	6
Unid. 4 – Capítulo 7 – O Arcadismo no Brasil	12
Abertura de Unidade	8
<b>Total de textos</b>	<b>113</b>

Nos quadros acima, percebemos uma diferença entre o número total de textos nas duas edições: a primeira analisada apresentou um total de 72 textos, enquanto a segunda, trouxe um total de 113, um aumento significativo de 41 textos na última edição. Essa diferença, bem como a que aconteceu com as edições do livro *Novas Palavras* pode estar ligada às orientações de documentos oficiais que destacam para o Ensino Médio o mais efetivo contato com textos integrais no ensino de literatura.

As coletâneas de textos dos dois livros são formadas, em grande parte, por autores literários consagrados. Se compararmos as duas edições de *Novas Palavras* e *Português: linguagens*, percebemos uma regularidade quanto aos autores representativos de cada escola literária por meio da presença de textos de sua autoria em grande quantidade. O quadro a seguir apresenta os autores mais utilizados nas duas edições do livro *Português: linguagens*.

**Quadro 11 – Autores mais presentes nas duas edições do livro *Português: linguagens*.**

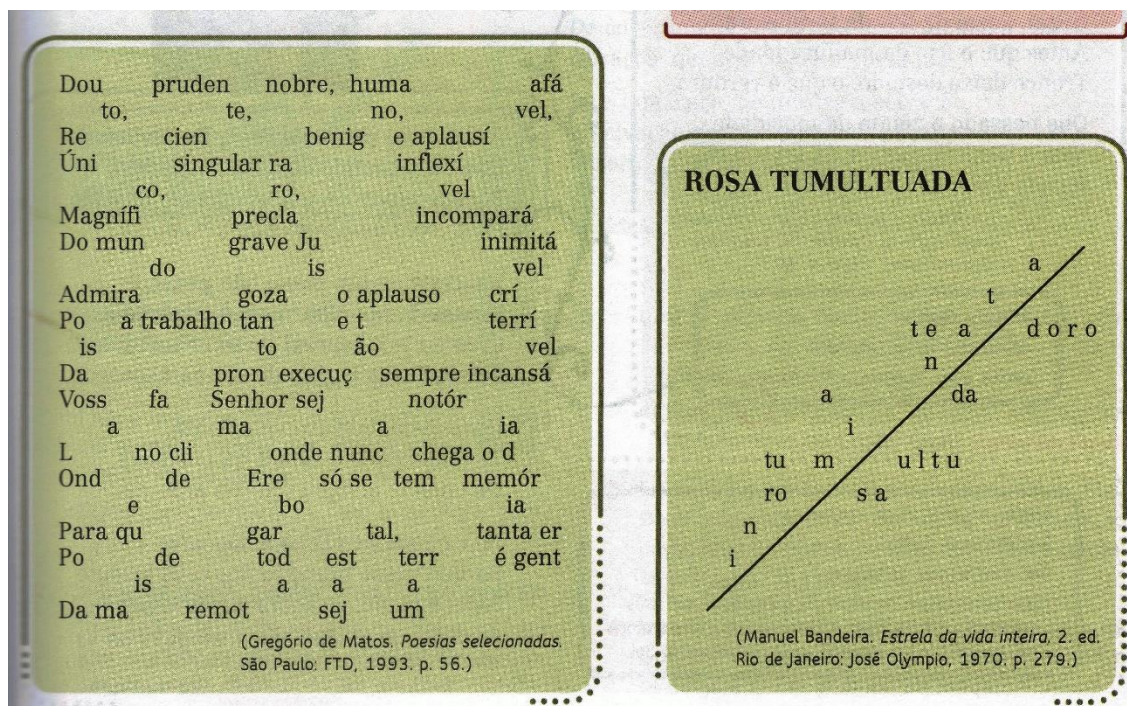
<i>Português: linguagens</i> – PNLD-EM/2006		<i>Português: linguagens</i> – PNLD-EM/2015	
<b>Autores</b>	<b>Textos utilizados</b>	<b>Autores</b>	<b>Textos utilizados</b>
Camões	5	Camões	11
Gregório de Matos	5	Gregório de Matos	9
Carlos Drumond de Andrade	5	Bocage	6
Tomás Antonio de Gonzaga	5	Cláudio Manuel da Costa	5
Cláudio Manuel da Costa	4	Tomás Antonio de Gonzaga	4
Bocage	3	Padre Antonio Vieira	4
Padre Antonio Vieira	2	Fernando Pessoa	3

O recorte feito para essa pesquisa, como já dito antes, contempla o conteúdo relativo ao primeiro ano. Assim, os capítulos aqui analisados dizem respeito às primeiras escolas literárias estudadas no Ensino Médio e a organização desses livros segue a ordem cronológica.

Na edição do livro *Português: linguagens* aprovada no PNLD-EM/2015, os autores, em alguns momentos, fazem uma relação entre os textos consagrados daquele período literário estudado e textos de outros períodos históricos.



**Imagem 12 – Textos literários de estilos de época diferentes *Português: linguagens*.**



(*Português: linguagens* – PNLD-EM-2015, p.283)

Apesar de muito positiva essa relação, o autor com que se compara o poema de Gregório de Matos é Manuel Bandeira, poeta modernista brasileiro também muito reconhecido e sempre presente nos livros de Ensino Médio. Tal recurso, entretanto, é eficaz para que o aluno entenda que tendências literárias às vezes podem transgredir as escolas literárias a que estão associadas. Cereja<sup>24</sup>, em sua tese, ao falar sobre esse tipo de abordagem, que busca pontos de intersecção temáticos ou de forma, defende

uma perspectiva a um só tempo diacrônica e sincrônica, que busque não apenas as relações da literatura com o seu tempo, mas também os diálogos que a própria literatura trava dentro dela mesma, dando saltos, provocando rupturas, morrendo e renascendo, se transformando. Aí estaria o verdadeiro sentido de historicidade do texto literário, um sentido de vida, de permanência, que difere do engessamento da historiografia descritiva e classificatória. (CEREJA, 2004, p.321)

Outro exemplo de relação entre textos da proposta se dá no capítulo “Barroco em Portugal”, em que os autores aproximam um fragmento do *Sermão vigésimo sétimo*, de

<sup>24</sup> Embora um dos livros do autor seja objeto da pesquisa, ele escreveu uma tese de doutorado sobre o tema onde levanta questões relevantes que ajudam a compreender o gênero livro didático, não especificamente o que ele produz.

Padre Antônio Vieira, de um trecho do romance histórico *Boca do Inferno*, de Ana Miranda.



### Imagem 13 – Aproximação de fragmentos literários de estilos de época diferentes *Português: linguagens.*

Valendo-se do púlpito – único meio de propagação de ideias às multidões no Nordeste brasileiro do século XVII –, Vieira pregou a índios, brancos e negros, a brasileiros, africanos e portugueses, a dominadores e dominados. Suas ideias políticas foram postas em prática por meio da catequese, da defesa do índio e do domínio português sobre a colônia por ocasião da invasão holandesa.

Embora Vieira defendesse os índios da escravidão, seus sermões não tinham a mesma postura em relação à escravização dos negros. Limitavam-se a descrever a situação a que eram submetidos os negros e apontar-lhes a perspectiva de uma vida pós-morte que compensasse os sofrimentos em vida. O historiador Luiz Roncari comenta:

A realidade na qual Vieira procura interferir não é diretamente a exterior, mas a interior, tentando mudar as convicções tanto dos negros como dos brancos. Por isso nestes sermões ele se dirige aos dois, ora a um, ora a outro, sabendo que o ouvem continuamente.

*(Literatura brasileira – Dos primeiros cronistas aos últimos românticos. 2. ed. São Paulo: Edusp/FDE, 1995. p. 167.)*

#### Vieira e a Inquisição

No romance histórico *Boca do Inferno*, de Ana Miranda, no qual Vieira é personagem, a narradora faz referência às inimizades do escritor:

As ideias que Vieira pregava perturbavam o conforto do pensamento. O fanatismo religioso destruía filósofos, como Giordano Bruno; arcebispos, como o de Spalato; cientistas, como Marco Antonio Dominis. Até mesmo o rei Carlos I da Inglaterra foi levado ao cadafalso pela intolerância religiosa. Mas Antônio Vieira não se atemorizava com tamanho poder e enfrentava a Inquisição a ponto de Cristóvão Soares dizer que ele não morreria na Companhia de Jesus. Mas certo é que acabasse nas mãos do Santo Ofício. Vieira era, então, o homem mais odiado de Portugal. E quanto mais era odiado pela Inquisição, mais a desafiava.

Como exemplo dessa atitude de Vieira, veja este fragmento do "Sermão vigésimo sétimo":

Umhas religiões são de descalços, outras de calçados; a vossa é de descalços e despídos. O vosso hábito é da vossa mesma cor; porque não vos vestem as peles das ovelhas e camelos, como a Elias, mas aquelas com que vos cobriu ou descobriu a natureza, expostos aos calores do sol e frios das chuvas. A vossa pobreza é mais pobre que a dos menores, e a vossa obediência mais sujeita que a dos que nós chamamos mínimos. As vossas abstinências mais merecem nome de fome, que de jejum, e as vossas vigílias não são de uma hora à meia-noite, mas de toda a noite sem meio. A vossa regra é uma ou muitas, porque é a vontade e vontades de vossos senhores. Vós estais obrigados a eles, porque não podeis deixar o seu cativo, e eles não estão obrigados a vós, porque vos podem vender a outro, quando quiserem. Em uma só religião se acha este contrato, para que também a vossa seja nisto singular. Nos nomes do vosso tratamento não falo, porque não são de reverência nem de caridade, mas de desprezo e afronta. Enfim, toda a religião tem fim e vocação, e graça particular. A graça da vossa são açoutes e castigos [...].

*(Idem, p. 168.)*

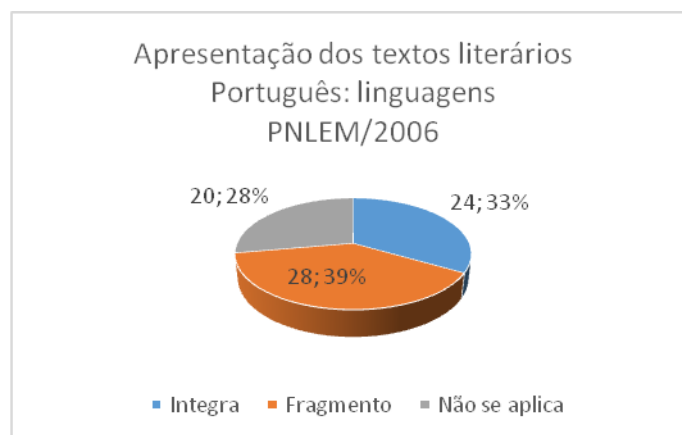
*(Português: linguagens – PNLD-EM-2015, p. 255)*

Neste caso, apesar de já conhecida, a autora não ocupa um lugar de destaque entre os principais nomes que geralmente aparecem nos livros didáticos. No entanto, é

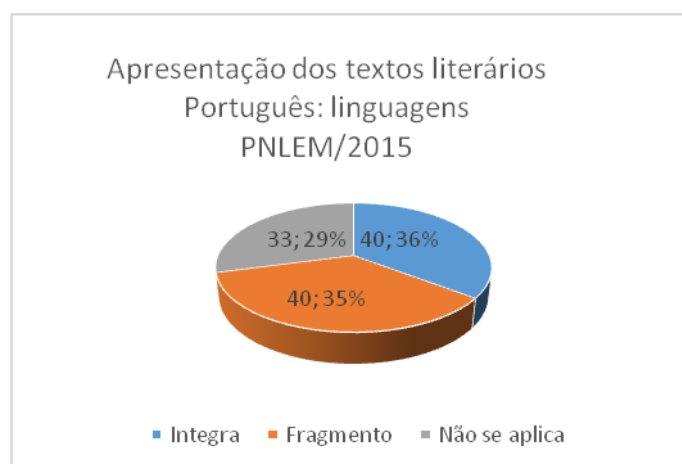
reconhecida por sua obra<sup>25</sup> sobre Gregório de Matos, o Boca do Inferno, contemporâneo de Vieira.

Quanto à apresentação dos textos literários dos capítulos analisados das duas edições de *Português: linguagens*, percebemos um equilíbrio no número de fragmentos e textos na íntegra. O item “não se aplica” diz respeito aos textos não literários.

**Gráfico 3**



**Gráfico 4**



Se considerarmos as recentes discussões feitas acerca do Ensino da Literatura, que considera de extrema importância a leitura, parece pouco eficaz a utilização de fragmentos em grande quantidade. Entretanto, sabe-se também que, ao elaborar um livro didático e selecionar a coletânea textual, os autores não podem excluir determinados

<sup>25</sup> MIRANDA, Ana. *Musa Praguejadora: a vida de Gregório de Matos*. Editora Record, 2014.

textos que, por seu tamanho, inviabilizam a reprodução na íntegra. Assim, as fichas de avaliação dos guias do PNLD-EM preveem a utilização dos fragmentos, mas ressaltam a importância da preservação do sentido, ou seja, a sua suficiência em significação. Além disso, espera-se que os fragmentos venham acompanhados dos devidos créditos e da indicação para o aluno de que se trata de um recorte textual.

Quanto à presença de textos imagéticos nas duas edições do livro didático, não houve diferença: ambas trouxeram dez textos imagéticos, dentro do recorte analisado, entre abertura de capítulo, teoria e atividades. Entretanto, diferentemente das edições de *Novas Palavras*, os livros *Português: linguagens* trazem uma seção específica para o trabalho com a imagem, intitulada *A imagem em foco*. Na tabela que elaboramos com a coletânea textual dos capítulos de Literatura, não foram contabilizadas as pinturas e outras imagens que aparecem nessa seção, já que não fazem parte dos capítulos analisados. Conforme nos apresenta a ficha de avaliação do guia PNLD-EM/2015, é obrigatório que os livros didáticos, atualmente, contemplem a cultura africana. Ao analisarmos as edições de *Português: linguagens*, deparamo-nos com o mesmo problema metodológico que ocorreu com o livro *Novas Palavras*: no recorte feito não há presença de Literatura Africana. Assim, fizemos uma busca de maior alcance – abarcando o livro todo, no caso do livro único de 2006 e os outros dois livros, no caso do livro mais recente –, por uma abordagem da Literatura Africana.

Na edição mais antiga, volume único, não há em nenhum dos capítulos a presença da manifestação literária africana. Na edição mais recente, no entanto, nos três volumes a Literatura Africana é contemplada.

A seleção textual para o letramento literário na escola gera hoje constantes discussões. Cosson (2006, p. 33) nos fala de três direções seguidas nessa escolha. Segundo o pesquisador, há posições mais radicais daqueles que defendem uma coletânea canônica e se apoiando em argumentos de que há “uma essencialidade literária nas obras canônicas que não pode ser questionada. Essas obras trazem um ensinamento que transcende o tempo e o espaço e demandam uma profundidade de leitura fundamental para o homem que se quer letrado”. Outra direção defende textos contemporâneos como centro dessas escolhas. Para seus defensores, a importância está no tratamento de temas e na utilização de linguagem próximos dos alunos. A terceira opção, segundo Cosson, apoia-se na pluralidade e diversidade de autores, obras e gêneros, uma direção que busca se afastar da crítica literária e democratizar o processo de seleção textual para a escola.

Os livros aqui analisados optam por uma coletânea textual ainda muito ligada aos cânones que se fortaleceram na tradição literária escolar como pudemos constatar. Além disso, entre as diferentes edições, além de se manter uma opção por autores canônicos e consagrados, as mesmas obras e textos desses autores são utilizados. Assim, parece haver uma defesa de que o letramento literário não pode se dar distanciando-se da literatura consagrada pela tradição, já que utilizar essa seleção textual é zelar pela manutenção da identidade cultural.

Têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. Até porque, admitindo ou não os críticos, haverá sempre um processo de canonização em curso quando se seleciona textos. (COSSON, 2006, p. 34)

Entretanto, seria possível uma abordagem dos estilos ou escolas literárias como Classicismo, Barroco, Arcadismo focalizando também autores ou obras menos conhecidos? Ou ainda, haveria a possibilidade de articular os textos de autores clássicos com outros de autores menos conhecidos?

A opção dos autores de livros didáticos por textos consagrados reafirma a centralidade e importância de determinadas obras e autores. A literatura, entretanto, deve ser vista como um campo múltiplo e complexo, em que há diversidade cultural. Nesse sentido, compreende-se a presença de textos canônicos, mas seria desejável uma abertura para o diálogo com textos contemporâneos ou não tão reconhecidos pela crítica literária.

Da mesma forma que, para Bakhtin, com exceção do mítico discurso adâmico, todo discurso é uma resposta a outros discursos, em literatura não é diferente: todo discurso artístico estabelece relações dialógicas com outros 257 discursos, contemporâneos a ele ou fincados na tradição. Aproximações e contrastes de temas, gêneros e projetos literários; aproximação e contrastes de estilos de época e de estilo pessoal; aproximações e contrastes entre a literatura e outras artes e linguagens ou outras áreas do conhecimento, comparações interdiscursivas — eis alguns dos caminhos possíveis para o ensino de literatura na escola, ancorados no princípio bakhtiniano de dialogismo. (CEREJA, 2004, p. 256-257)



O livro didático é um dos responsáveis pela escolha daquilo que o aluno lê. Algumas atividades<sup>26</sup> dos livros aqui estudados promovem, ainda em pouca quantidade, a leitura comparativa de textos de diferentes movimentos literários. Um exemplo é a seção “Literatura Comparada”, presente no livro *Português: linguagens*, aprovado no PNLD-EM/2015, que apresenta textos de épocas literárias diferentes e propõe questões que permitem uma leitura associativa dos textos. É importante dizer que esta seção não aparece na edição mais antiga do livro.

A presença tímida de textos da Literatura Africana foi uma das diferenças constatadas. As edições mais antigas não contemplavam, como parte de suas coletâneas, autores africanos, mas atendendo à Lei 10.639/03, as edições mais atuais dedicam algum espaço, ainda pequeno, a essa literatura.

Em suma, percebe-se, quanto à coletânea textual, mais permanências entre as diferentes edições do que inovações. Estas estão ligadas à necessidade de atender a expectativas oriundas de discussões teórico-metodológicas que reformulam periodicamente documentos oficiais que orientam a produção de materiais didáticos que chegam às escolas.

### **4.3 Atividades voltadas para a leitura literária**

Os livros didáticos de Língua Portuguesa, como instrumentos a serem usados em sala de aula, além de trazerem a teoria e textos para leitura, são compostos por atividades, exercícios que têm a função de aplicar e sistematizar o conteúdo e, no caso de Língua Portuguesa/Literatura, propor uma orientação de leitura dos textos veiculados.

Assim, faz-se importante analisar como são as atividades propostas nos livros aqui estudados e verificar se elas dialogam com os documentos oficiais do Ensino Médio no que diz respeito às últimas orientações voltadas para o ensino de literatura, que cada vez apontam mais a importância dos textos literários.

---

<sup>26</sup> Serão analisadas no tópico seguinte.

Para essa análise, mapeamos as atividades dos livros didáticos por capítulo, apontando também o número de questões em cada atividade e a autoria – se dos próprios autores do livro didático ou de vestibulares e Enem. Quanto à autoria, cabe ressaltar que é comum, nos livros didáticos, o uso de questões de vestibulares e mais recentemente do Enem, já que se pressupõe que parte dos alunos desse segmento terão como próximo passo, após a educação básica, a busca pelo acesso às universidades.

Foi necessário fazer um recorte em cada livro didático para analisar as atividades a partir de uma amostragem. Assim, nas edições do livro *Novas Palavras*, foi analisado o capítulo cujo tema era “O Neoclassicismo Português” e, nas edições de *Português: linguagens*, o foco foi o capítulo “O Arcadismo”.

A análise foi feita por meio da leitura de todas as questões dos capítulos citados e da interpretação das atividades das duas edições com a intenção de identificar o objetivo de cada uma delas e apontar o que as diferencia ou aproxima.

#### *4.3.1 Atividades nas edições do livro Novas Palavras*

A elaboração de um quadro com dados quantitativos sobre as atividades propostas nas diferentes edições do livro *Novas Palavras* mostra que há um aumento significativo no número de questões propostas nos livros didáticos. Enquanto a edição de 2006 trouxe 153 questões divididas entre as seções “Atividades” e “Exercícios”, a edição mais recente traz 235 questões em seções com nomes variados: “Releitura”, “Leitura de imagem”, “Em tom de conversa”, “Atividades”. Tem-se, assim, uma diferença de 82 questões.



**Quadro 12 - Atividades propostas nas diferentes edições do livro *Novas Palavras***

<i>Novas Palavras</i> – PNLD-EM/2006				<i>Novas Palavras</i> – PNLD-EM/2015			
Nome da Seção no livro	Ocorrências	Nº de questões	Tipo	Nome da Seção no livro	Ocorrências	Nº de questões	Tipo
Atividades	28	112	D	Releitura	35	131	D
Exercícios	10	41	D/ME	Leitura de imagem	1	3	D
-----	-----	-----	-----	Em tom de conversa	9	28	OR
-----	-----	-----	-----	Atividades	10	73	D/ME
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>153</b>	-----	<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>235</b>	-----

**D= Questões discursivas.**

**ME= Questões de múltipla escolha.**

**OR= Questões orais.**

A mudança quanto ao nome das atividades também é significativa. Na edição de 2006, há duas seções com questões. A seção intitulada “Atividades” aparece entre os textos teóricos, literários, imagéticos, permeando todo o capítulo, enquanto a seção “Exercícios” aparece apenas uma vez em cada capítulo: encerrando-o. Essa mudança não parece ser aleatória, mas vinculada a questões já discutidas nesta pesquisa: a leitura passa a ser o foco do ensino de literatura. Isso justifica o uso de nomes como “Releitura”, “Leitura de imagem” que as seções passam a ter. “Em tom de conversa” que é composta por atividades que visam trabalhar a oralidade também é uma novidade. Na edição aprovada no PNLD-EM 2006, não há atividades voltadas para a oralidade.

A análise contempla, por amostragem, um capítulo das diferentes edições do livro *Novas Palavras*: “Capítulo 9 – O Neoclassicismo português”. Tal capítulo, no livro *Novas Palavras* (PNLD-EM/2006), como os outros, é iniciado com a seção *Primeira Leitura*. Neste capítulo, o primeiro texto é “Fílis e Amor – Cançoneta anacreônica”, de Manuel Maria Barbosa du Bocage. Junto ao texto são apresentados um boxee com o vocabulário – em que aparecem termos do poema menos comuns com seus respectivos significados – , um outro boxee com um pequeno texto biográfico sobre Bocage. A seguir, há uma explicação sobre o que são canções anacreônicas e a utilização no Neoclassicismo.

Atividades acerca do texto (veja a imagem 14) são então propostas a partir da elucidação feita sobre esse termo.

### Imagem 14 – Texto: Atividade Neoclassicismo *Novas Palavras*.

**Primeira Leitura**

## Fílis e Amor

Cançoneta anacreôntica


Manuel Maria Barbosa du Bocage

N um denso bosque  
Pouco trilhado,  
E a temos crimes  
Acomodado,

Por entre a rama  
Fresca e sombria  
Do tenro arbusto  
Que me encobria,

Vi sem aljava  
Jazer Cupido  
Junto de Fílis,  
À Mãe fugido.

Entre as nevadas  
Mãos melindrosas  
Tinha um fragrante  
Festão de rosas.



**VOCABULÁRIO**  
aljava – estojo pendente do cinto, em que se põem as setas;  
jazer – estar ocioso, ficar, estar naquilo;  
Cupido – filho de Vênus, seu mesmo irmão que feriu os corações incitados com as setas do amor;  
Mãe – uma rainhazinha, porque se refere a Vênus, deusa do amor;  
fragrante – perfumado;  
festão – ramalhete.

**VOCABULÁRIO**  
Ninfa – divindade que povoa os campos, os bosques e as águas. Fílis parece ser uma ninfa dos bosques;  
pejo – vergonha, pudor;  
simples – ingenua, sem malícia;  
descorar – empalidecer;  
mal que – logo que;  
adejar – voz.

A mais brilhante  
Dele afastando,  
Dizia a Fílis  
Com riso brando:

“Mimosa Ninfa,  
Glória de Amor,  
Dás-me um beijinho  
Por esta flor?”

“Sou criancinha,  
Não tenhas pejo.”  
Sorriu-se Fílis  
E deu-lhe o beijo;

Mas o travesso  
Logo outro pede  
À simples Ninfa  
Que lhos conceda.

Que por matar-lhe  
Doces desejos,  
A cada instante  
Repete os beijos.

Assim brincavam  
Fílis e Amor,  
Eis que o Menino,  
Sempre traidor,

Co’a pequenina  
Boca risonha  
Lhe comunica  
Sua peçonha.

Descora Fílis,  
E de repente  
Solta um suspiro  
D’alma inocente.

Mal que o gemido  
Férvido soa  
O mau Cupido  
Com ele voa.

“Ninguém, ó Ninfa  
(Diz a adejar),  
Brinca comigo  
Sem suspirar.”

**MANUEL MARIA BARBOSA  
DU BOCAGE (1765-1805)**

Nasceu em Setúbal. Os quarenta anos de vida de Bocage foram marcados tanto pelo sofrimento e pelos insucessos de toda ordem quanto pelas situações da aventura, das polémicas e da boémia.

Aos 15 anos de idade ingressou no serviço militar, no regimento de Setúbal. Aos 21, incorporado à Marinha Real, foi para Goa, na Índia, onde serviu por três anos. Em 1789, após aceitando sua transferência para Sumão, desertou e fugiu para a China. Ao retornar a Portugal, em 1790, sofreu a grande decepção de ver a namorada, Gertrudes, que ele deixara em Setúbal, casada com seu irmão, Gil Bocage.

Sua carreira literária não foi menos acidentada. Por mais de três anos, participou da Nova Arcádia, da qual foi expulso depois de violenta polémica com seus membros. Passou na prisão os anos de 1797 a 1799, por causa de suas sátiras, consideradas ofensivas ao governo e à Igreja. Libertado, os últimos anos de sua vida foram de arrependimento. Faleceu em Lisboa em 1805.

In Poesia. Org. Loudegário  
A. de Almeida Filho,  
Rio de Janeiro, Agir, 1985.

( *Novas Palavras* – PNLD-EM 2006, p. 94-95)

### Imagem 15 - Atividade Neoclassicismo *Novas Palavras*.

**Atividades**

1. Bocage não estava interessado na mitologia por ela mesma. Como sempre ocorre nas obras do Arcadismo, nesta cançoneta os deuses são utilizados como um recurso expressivo. Esse encontro de Cupido com a ninfa Filis constitui uma **alegoria**. Escreva um resumo do pequeno enredo em que se envolvem as personagens alegóricas do poema. *Tendo fugido de Vênus, sua mãe, Cupido brinca com Filis, num bosque. Conseguindo enganar a ninfa na troca de rosas por beijos, pretensamente inocentes, comunica-lhe o veneno do amor. Perdendo sua inocência, ela suspira de desejos.*

**ALEGORIA** – representação de entidades abstratas por meio de imagens concretas. O elemento material funciona como revestimento que, ao mesmo tempo, oculta e revela o aspecto ideal.

2. Numa alegoria, cada detalhe é importante para a concretização dos elementos abstratos. A paisagem descrita nas primeiras estrofes já possui um significado alegórico. Quais são as características do bosque que o tornam adequado para os encontros amorosos?  
*O bosque é “denso” e “pouco trilhado”, e por isso acostumado a “terros crimes”.*

3. Cupido, **traíçoeiramente**, consegue se valer da ingenuidade de Filis. Qual o argumento utilizado por Cupido para obter o primeiro beijo?  
*Ele diz que Filis não deve se envergonhar, porque ele é apenas uma criançainha.*

4. Podemos agora interpretar a alegoria, traduzindo seus elementos. O Cupido, por exemplo, representa o amor, que se insinua nas relações mais inocentes.

a. O que Filis representa? *Representa a mulher ingênua; ou a mulher que se julga invulnerável ao amor; a mulher que acredita poder brincar com o amor, sem se apaixonar.*

b. O que o bosque representa? *Representa o conjunto de circunstâncias que tornam a pessoa mais vulnerável ao amor: isolamento, a solidão, etc.*

c. Qual é a “moral da história”, enunciada pelo próprio Cupido?  
*Ninguém brinca com o amor sem suspirar, isto é, sem sofrer.*

( *Novas Palavras* – PNLD-EM 2006, p. 96)

A primeira questão requer do aluno a identificação de informações colocadas no texto, e, ao mesmo tempo, tem como objetivo a apresentação de um conceito, o de alegoria, para o qual o texto vale como um exemplo, com a ajuda do boxee. A compreensão, neste caso, é explorada na produção de breve resumo que retoma o enredo no qual se envolvem as personagens “alegóricas” do poema. Não há nenhuma referência ao contexto de produção, mas a proposição da elaboração de um resumo para a canção de Bocage propicia um primeiro passo para a apreciação estética, já que leva o aluno a buscar sentidos para o texto de uma forma global. Nesse sentido, essa questão propõe uma antecipação para uma leitura mais profunda do texto, que considere a apreciação estética pois, segundo Cosson (2006, p. 40), “entramos no texto através das letras e palavras” e, no caso do nosso exemplo, pelas ações dos personagens, para depois alcançarmos a fruição estética.

Dando continuidade à proposta de evidenciar o conceito de alegoria, a questão 2 introduz outra de suas características, solicitando que o aluno a identifique na descrição do cenário. A questão 3, explora o tema do poema, e também se volta para a identificação de uma informação do texto, para a qual já é dada uma explicação. E, por fim, a questão 4 é aquela que foge à mera identificação de informações sobre características do estilo alegórico ou sobre aspectos temáticos, pois leva o aluno a construir sentidos a partir do

que está posto no poema quando indagam sobre o que representam os elementos que compõem o poema. Esta última questão se aproxima mais da experiência literária pelo fato de mobilizar a produção de sentidos na proposta de interpretação de elementos específicos da canção, favorecendo uma compreensão estética da forma poética esteticamente diferente das convenções de gêneros poéticos conhecidos pelos alunos.

Pode-se dizer que as questões propostas na atividade tendem, em sua maioria, a explorar aspectos que propiciam a compreensão do estilo alegórico e a mobilização que favoreça a apreciação estética do poema acontece quando o aluno é convidado a refletir sobre elementos do poema lido. Não se nota, nessas questões, uma retomada do contexto histórico que fora trabalhado na parte teórica do capítulo. É interessante notar que as questões trazem, obrigatoriamente, para o professor, uma expectativa de resposta.

Após a atividade, a seção “Comentário” traz uma síntese daquilo que se esperava que o aluno apreendesse por meio das questões propostas: características da canção que são marcantes na época literária abordada no capítulo.

No mesmo capítulo, a seção *Exercícios* traz seis questões, retiradas da prova do vestibular da Unifesp e da UFV.





A primeira questão é composta por cinco fragmentos de textos, nos quais o aluno deve identificar características temáticas do “carpe diem”, característico Arcadismo. Nota-se, nesse exemplo, a perspectiva de ensino da literatura por meio de identificação de características de estilos de época, que o exame vestibular vem reforçar. A questão é de múltipla escolha e requer do aluno a busca da característica em trechos dos fragmentos para que alcance a resposta. A segunda questão, discursiva, foca também na identificação de características temáticas do Arcadismo, a partir de um trecho de Antonio Candido. Tal trecho trata da oposição cidade x natureza, tema recorrente no movimento estético. Assim, é solicitada ao aluno uma reflexão sobre essa temática, à luz do trecho de Antonio Candido.

As questões de 03 a 06 propõem um diálogo entre dois textos: o “Sermão do Mandato”, de Antônio Vieira e o poema “Feliza”, de Manuel Maria Barbosa du Bocage, escritores de escolas literárias diferentes – o primeiro alocado no Barroco Brasileiro e o segundo representante do Neoclassicismo Português. A questão 03 propõe a identificação e reflexão sobre um recurso linguístico utilizado na construção do sermão, a antítese, e a identificação de características temáticas típicas da poesia neoclássica utilizadas por Bocage em “Feliza”: o bucolismo e o pastoralismo. A questão 3 não aproxima os dois textos a não ser pela metodologia adotada: a identificação de características dos estilos de época por meio de fragmentos. A pertinência da seleção dos dois escritores se mostra na questão 5, quando se propõe a comparação dos poemas segundo o tratamento dado ao amor que expõe diferenças e aproximações.



### Imagem 17 – Seção “Exercícios” *Novas Palavras* (2).

3. Os trechos transcritos do sermão de Vieira e do poema de Bocage apresentam traços peculiares de seus respectivos estilos de época, o Barroco e o Neoclássico. Verifique, numa leitura atenta, esses traços e a seguir:

**3a.** Neste trecho Vieira utiliza insistentemente a antítese, aproximando idéias contrárias: amor/morte, união/separação.

a. mencione e explique uma característica do estilo barroco que Vieira explora com insistência no seguinte trecho: “O amor é união de almas; a morte é separação da alma: pois se o efeito do amor é unir, e o efeito da morte é separar, como pode ser o amor semelhante à morte?”

b. aponte um aspecto da segunda estrofe do poema de Bocage típico da poética neoclássica. Bocage utiliza as convenções neoclássicas do bucolismo e do pastoralismo.

4. Vieira, em seu sermão, afirma que uma mesma causa pode produzir efeitos contrários, conforme a presença ou não de determinado fator. Com base nessa constatação:

a. determine o fator que, segundo afirma Vieira, é responsável por fazer com que uma mesma causa produza efeitos contrários. O fator que pode fazer com que uma mesma causa produza efeitos contrários é a sua intensidade, o seu excesso.

b. indique o fenômeno físico que Vieira apresenta como uma das provas do que afirma. A luz permite a visão, mas, se é excessiva, cega.

5. No seu poema, diferentemente de Vieira, Bocage focaliza o amor de um modo prático, pondo o eu-poemático a queixar-se da atitude de Feliza. Essa queixa, porém, parece confirmar o que disse Vieira sobre o amor. Releia a primeira estrofe do poema de Bocage e, em seguida:

a. explique em que medida as palavras dessa estrofe parecem confirmar o argumento de Vieira.

b. cite o verso que contém a justificativa dada pelo eu-poemático para fazer tal colocação sobre os efeitos do amor. “Mas com dura experiência eu contradigo” – o eu-lírico justifica suas afirmações com sua própria experiência.

6. O caráter polissêmico que comumente apresentam as palavras da língua permite que, com o emprego de uma mesma palavra em contextos distintos, possamos acionar diferentes significados. Muitas vezes, a produção de significados novos ocorre em função do emprego metafórico ou também metonímico das palavras. Nos trechos de Vieira e de Bocage, encontramos alguns exemplos disso. Releia-os atentamente e a seguir:

a. explique o significado que, pelo emprego metafórico, assume a forma verbal “pinta” no poema de Bocage. Assume o significado de “descreve” (também “canta” ou “louva”).

b. reescreva a frase “É união, e produz apartamentos”, substituindo a última palavra por outra de sentido equivalente e apropriado ao contexto do sermão de Vieira. “É união, e produz separações” (ou “afastamentos”, “distanciamentos”).

**5a.** Para Vieira, o amor pode separar, ao invés de unir, sendo, nesse caso, causa da infelicidade. Também para Bocage, o amor pode ter efeitos negativos, deixando de ser gosto para ser tormento.

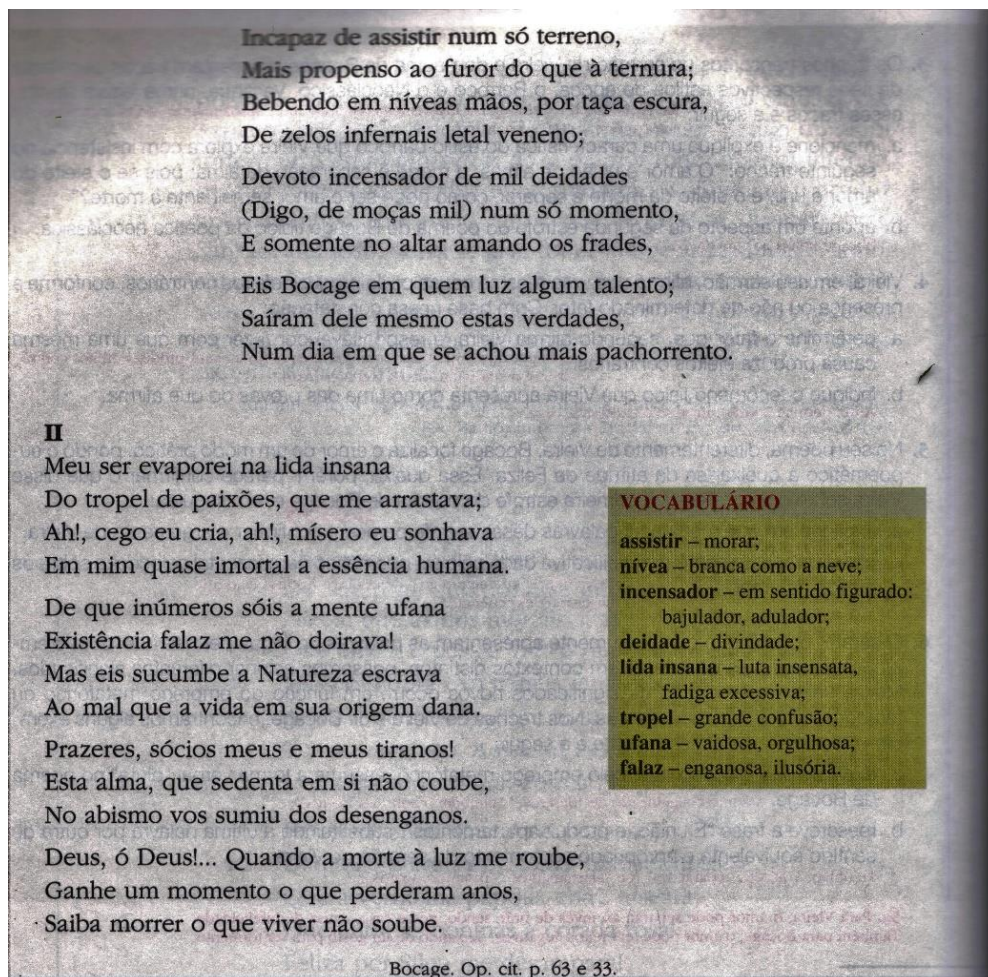
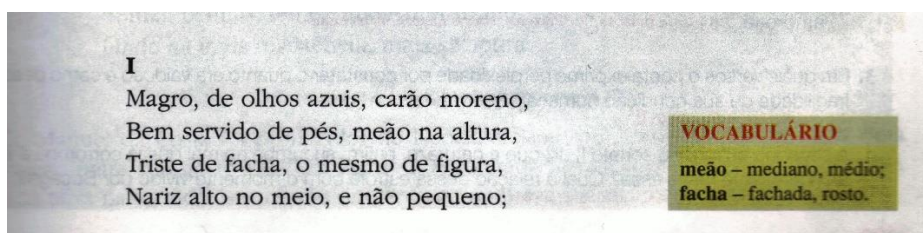
( *Novas Palavras* – PNLD-EM 2006, p.102)

Nota-se que as questões de 04 a 06 conduzem a uma determinada interpretação e não contemplam apreciações subjetivas dos poemas lidos. A questão 04, por exemplo, comenta um trecho para em seguida solicitar que o aluno confirme a afirmação, por meio da identificação de elementos do texto literário.. A questão 06, por sua vez, focaliza recursos semânticos específicos, e embora anuncie na questão a produção de significados por metáforas e metonímias, apresenta duas questões sobre expressões do vocabulário usadas nos poemas. Uma visão geral das questões da atividade permite verificar que as elas não se articulam em função de uma interpretação mais orgânica dos poemas.

A última atividade do capítulo trabalha dois dos mais conhecidos poemas de Bocage: o soneto I, que pertence à sua obra satírica; e o soneto II, um poema de contrição.



### Imagem 18 – Atividades Neoclassicismo *Novas Palavras*



### Atividades

- Transcreva o verso do soneto I em que o poeta se gaba de sua instabilidade.  
*"Incapaz de assistir num só terreno."*
- Sobre a vida amorosa:
  - De que o autor se vangloria na terceira estrofe do soneto I?  
*Vangloria-se de ser um conquistador capaz de cortejar "moças mil" ao mesmo tempo.*
  - Copie, do soneto II, duas expressões com que o autor denuncia o desregramento de sua vida amorosa. *"tropel de paixões," e "Prazeres, sócios meus e meus tiranos!"*
- Em quais versos o poeta exprime perplexidade por constatar o quanto era vaidoso e como desconhecera a fragilidade de sua condição humana?  
*Nos versos 3 e 4 do soneto II.*
- A segunda estrofe do soneto II diz que a natureza, enfim, sucumbe ao mal que já corrompe a vida desde a origem. Que mal é esse? Qual a relação dessa estrofe com o momento vivido por Bocage?  
*Esse mal é a morte. Bocage está doente e prevê o seu fim.*

(*Novas Palavras* – PNLD-EM-2006, p. 103-104)



As quatro questões propostas estão voltadas para a interpretação dos textos, solicitando a identificação e a organização de informações, o estabelecimento de relações entre elas para construir uma compreensão detalhada do texto. As três primeiras questões solicitam a identificação e transcrição de informações relacionadas à temática dos sonetos. A quarta questão aproxima o soneto II com a vida de Bocage. Não há uma aproximação explícita dos dois textos nas questões e nenhuma pergunta leva ao resgate do contexto de produção.

A análise do livro *Novas Palavras*, aprovada no PNLD-EM/2015, foi realizada tomando como base também o capítulo 9, “O Neoclassicismo Português”. A primeira atividade do capítulo em questão, intitulada *Releitura*, é composta de 3 questões que seguem “Soneto”, de Manuel Maria Barbosa du Bocage, o qual aparece na seção anterior, *Leitura*. As questões têm como objetivo possibilitar um primeiro contato com as características do Neoclassicismo.

### Imagem 19 – Atividade Neoclassicismo *Novas Palavras* (3)

**Releitura**

**RESPONDA no caderno**

**2.a)** Descrição do Inverno: “agreste” (inverno); “úmidos” (vapores). Descrição da Primavera: “fértil” (primavera); “das flores” (mãe, aposto de Primavera); “ameno” (prado); “sutil” (nordeste); “azuis” (ares); “de mil cores” (aves); “fresco” (Tejo); “celeste” (cor – referência ao reflexo do céu na superfície do Tejo); “alegres” (campos); “copadas” (árvores).

Você verá neste capítulo que o Neoclassicismo do século XVIII produziu uma arte extremamente convencional, utilizando uma linguagem padronizada e limitando-se a certo número de temas, reproduzidos dos autores clássicos e renascentistas.

- Opondo-se ao estilo do século anterior, os autores procuram uma linguagem mais simples, evitando, por exemplo, o uso do hipérbato, tão utilizado pelos barrocos. Nesse soneto, entretanto, Bocage inverte a ordem sintática em algumas frases. Reescreva os versos seguintes, reconstituindo a ordem direta (sujeito → predicado; verbo → objetos; substantivo → adjetivo...).

- “A fértil Primavera, a mãe das flores, / O prado ameno de boninas veste.”  
A Primavera fértil, a mãe das flores, / veste o prado ameno de boninas.
- “E toma o fresco Tejo a cor celeste.”  
E o Tejo fresco toma a cor celeste.
- “Vem, ó Marília, vem lograr comigo / Destes alegres campos a beleza, / Destas copadas árvores o abrigo.”  
Vem, ó Marília, vem lograr comigo / a beleza destes campos alegres, / o abrigo destas árvores copadas.
- “Deixa louvar da corte a vã grandeza:”  
Deixa louvar a vã grandeza da corte.

- Na poesia neoclássica, a natureza é sempre idealizada e adquire significados simbólicos convencionais.
  - Releia as três primeiras estrofes e faça uma lista dos adjetivos utilizados na caracterização do Inverno e da Primavera. Identifique os substantivos a que esses adjetivos se referem.
  - A partir dessa adjetivação, interprete o significado simbólico da Primavera e, por oposição, do Inverno. A Primavera representa a época do amor e da fertilidade, da felicidade, da tranquilidade, da beleza e do bem-estar. Por oposição, o Inverno, agreste, representa a infelicidade, o sofrimento, a ausência de beleza, o mal-estar.
- Um dos temas convencionais do Neoclassicismo é o *fugere urbem*, expressão latina que significa “fugir da cidade”. Explique a oposição entre cidade e campo no convite que o eu lírico faz a Marília. Para o eu lírico, são falsos os louvores à vida da cidade (corte), cuja grandeza é inútil, vazia, fútil (vã). A verdadeira grandeza está na vida do campo,

(*Novas Palavras* – PNLD-EM-2015, p. 134)

Após uma breve contextualização que para o aluno do Ensino Médio deixa muitas lacunas a serem preenchidas no uso de expressões como “arte extremamente convencional” ou “utilizando uma linguagem padronizada” na caracterização do estilo de época, apresentam-se três questões que apontam a perspectiva de identificação de características, sem articulação entre si, que levam à fragmentação do soneto lido. A questão 01, por exemplo, dedica-se ao trabalho com uma figura de linguagem, o hipérbato, e sem explorar efeitos de sentido volta-se exclusivamente a reorganização das orações segundo a ordem direta das orações que compõem os versos do poema. A questão 02, composta pelos itens a e b, inicialmente mobilizam-se conhecimentos linguísticos, como caminho para a interpretação. O item a solicita aos alunos a identificação de substantivos determinados por adjetivos. O item b avança quando requer que o aluno, a partir da resposta do item a, interprete os termos Primavera e Inverno no soneto de Bocage, expressões fundamentais para se compreender o sentido global do texto. A última questão dessa sequência de atividades é voltada para a interpretação de texto e também considera o sentido global do texto.

A seção “E mais” presente na edição de 2015 do livro *Novas Palavras*, em alguns capítulos, também propõe uma atividade. No capítulo 9, essa seção propõe uma apresentação de trabalho em grupo. O trabalho consiste na interpretação de dois poemas de Bocage.

## Imagem 20 – Seção “E mais” *Novas Palavras*

*E mais...*

### Apresentação (comentário)

**1º momento – Preparação do comentário: leitura e interpretação dos poemas**  
Reúna-se com seu grupo de trabalho e ajude seus colegas a compreenderem os textos. Para facilitar a interpretação, discutam as seguintes questões, anotando suas respostas no caderno:

**Sobre o texto 1:**

- A quem se dirige o eu lírico? Citem três palavras ou expressões que permitem a identificação do interlocutor. Ele se dirige à mulher amada. Identificação do interlocutor, na quarta estrofe: o vocativo “meu bem”, os pronomes de segunda pessoa “tua” e “contigo”.
- A que se referem os pronomes indefinidos “tudo” e “nada” da última estrofe? Com base na resposta, comentem o poema, explicando sua estrutura.

**Sobre o texto 2:**

- A quem se dirige o eu lírico nos quartetos? Que figura de linguagem utiliza o autor ao criar esse interlocutor para o sujeito do poema? A noite. Ele utiliza a figura da personificação ou prosopopeia.
- Que características o eu lírico atribui a esse interlocutor, na primeira estrofe?
- Qual é a causa dos sofrimentos do eu lírico? A causa é a indiferença da mulher amada, que dorme, tranquila, enquanto o eu lírico passa a noite em vigília, a suspirar por ela.
- A quem o eu lírico se dirige nos tercetos? Aos seres tétricos, frequentadores (“cortesãos”) da noite, inimigos da claridade: fantasmas e as aves noturnas, de mau agouro (“mochos” = corujas).

**2º momento – Redação do comentário**  
Com base no que discutiu sobre os poemas e no que estudou sobre Bocage, o grupo deve escrever um comentário sobre os dois sonetos, mostrando suas principais diferenças e situando-os nas tendências da obra do autor. Os sonetos pertencem, respectivamente, às fases arcádica e pré-romântica da obra de Bocage. No texto 1, a mulher é idealizada como mais encantadora do que todos os elementos da natureza primaveril. O otimismo e a alegria de viver exprimem-se nas imagens convencionais do locus amoenus (o gorjeio do passarinho, a transparência do rio, a diafanidade do céu ensolarado etc.). Já no texto 2, temos um ambiente noturno, lugubre, tétrico: o locus amoenus é substituído pelo locus horrendus (comparem-se, por exemplo, a imagem do passarinho gorjeador do texto 1 e a dos mochos piadros do texto 2). O amor não correspondido provoca reações extremamente emocionais e pessimistas no eu lírico: a autoperdição, a busca masoquista da solidão e o sofrimento, o desejo da morte.

**3º momento – Apresentação**  
Um dos membros do grupo apresentará o texto para a classe. É importante que a leitura seja feita com clareza e expressividade. Os textos dos poemas devem ser projetados ou anotados na lousa, e o apresentador deve apontar, neles, os detalhes e as passagens citadas no comentário.

**4º momento – Avaliação**  
O professor conduzirá uma discussão para que os alunos avaliem os trabalhos, indicando:

- as qualidades e os defeitos da apresentação oral;
- os aspectos importantes que não tenham sido abordados em cada comentário.

**5º momento – Paineis**  
Após a discussão, os grupos devem refazer os comentários e prepará-los em forma de cartazes, com ilustrações, para a montagem de um mural na classe ou de um painel no pátio da escola. As ilustrações podem ser pinturas de François Boucher, Jean Honoré Fragonard ou Antoine Watteau. Uma pesquisa no Google indicará inúmeros sites com boas reproduções de obras desses artistas.

(*Novas Palavras* – PNLD-EM-2015, p. 141)

A seção traz a proposta do trabalho em grupo com questões orientadoras para a interpretação dos textos. As perguntas orientadoras a identificação de informações explícitas e implícitas dos textos, abordando também aspectos pontuais do trabalho com a linguagem presentes nos poemas, como o uso de figuras de linguagem.

A atividade em grupo propõe como culminância a redação de um comentário sobre os dois sonetos, por meio de uma comparação entre eles que resgate as tendências de escrita do autor. Tal comentário deve ser apresentado oralmente e a avaliação proposta pelo livro se dará a partir da exposição oral. Por fim, os alunos devem refazer os comentários para apresentá-los, em forma de cartaz, em um mural na escola. Tal atividade se diferencia das outras por propor um trabalho com a oralidade, que segundo os documentos orientadores deve ser cada vez mais presente no espaço escolar.



A seção *Atividades*, que encerra o capítulo sobre Neoclassicismo Português, também se diferencia das demais analisadas até aqui, já que aproxima textos imagéticos de textos literários. A seção se inicia com quatro textos (ver imagem 21), os dois primeiros trazem pinturas de François Boucher e de Jean Honoré Fragonard. As telas são seguidas por dois sonetos de Bocage.

### Imagem 21– Seção “Atividades” *Novas Palavras*

**ATIVIDADES**

**IMPORTANTE**  
As respostas dos exercícios devem ser apresentadas NO CADERNO

Observe atentamente as imagens e leia os sonetos para responder às questões de 1 a 4.

**Imagem 1**



Eles estão pensando na uva? (1747), de François Boucher.

**Imagem 2**



A tempestade (1747), de Jean Honoré Fragonard.

Jean Honoré Fragonard. 1747. Óleo sobre tela. Museu do Louvre, Paris.



**Soneto 1**

O céu, de opacas sombras abafado  
Tornando mais medonha a noite feia;  
Mugindo sobre as rochas, que salteia,  
O mar, em crespos montes levantado;

Desfeito em furacões o vento irado;  
Pelos ares zunindo a solta areia;  
O pássaro noturno, que vozeia  
No agoireiro cipreste além pousado,

Formam quadro terrível, mas aceito,  
Mas grato aos olhos meus, grato à fereza  
Do ciúme e saudade, a que ando afeito.

Quer no horror igualar-me a Natureza;  
Porém cansa-se em vão, que no meu peito  
Há mais escuridade, há mais tristeza.

BOCAGE, Manuel Maria Barbosa du. *Os amores*: poemas escolhidos. Seleção, introdução e notas de Álvaro Cardoso Gomes. São Paulo: Círculo do Livro, [1982?]. p. 66-67.

**Soneto 2**

Olha, Marília, as flautas dos pastores  
Que bem que soam, como estão cadentes!  
Olha o Tejo a sorrir-se! Olha, não sentes  
Os Zéfiros brincar por entre flores?

Vê como ali, beijando-se, os Amores  
Incitam nossos ósculos ardentes!  
Ei-las de planta em planta as inocentes,  
As vagas borboletas de mil cores!

Naquele arbusto o rouxinol suspira;  
Ora nas folhas a abelhinha para.  
Ora nos ares sussurrando gira:

Que alegre campo! Que manhã tão clara!  
Mas ah! tudo o que vês, se eu não te vira,  
Mais tristeza que a morte me causara.

BOCAGE, Manuel Maria Barbosa du. *Os amores*: poemas escolhidos. Seleção, introdução e notas de Álvaro Cardoso Gomes. São Paulo: Círculo do Livro, [1982?]. p. 24.

1. Qual imagem poderia servir de ilustração para cada soneto? Justifique sua resposta.
2. Tanto os sonetos quanto as duas imagens pertencem a autores neoclássicos. Como se explica a diferença de tons (pessimista e otimista) e de escolha dos elementos da paisagem existentes entre os dois pares que você reuniu na questão anterior?  
Os dois pares (soneto 1/imagem 2 e soneto 2/imagem 1) pertencem a tendências diferentes dentro do Neoclassicismo. O segundo par pertence ao Arcadismo convencional; o primeiro, ao Pré-Romantismo.
3. Os dois últimos versos do soneto 2 referem-se à tristeza e à morte. Podemos interpretar essas referências como expressão de pessimismo? Justifique sua resposta com base nos elementos da linguagem.  
Não podemos. O poeta utilizou o verbo **causara** (= teria causado) para indicar uma hipótese que só se realizaria na condição de a amada estar ausente. Mas Marília está presente. Portanto, a natureza bela e suave só pode provocar a felicidade do pastor, se sua pastora fizer parte dela.
4. No soneto 1, a descrição da paisagem medonha, noturna e tempestuosa é uma projeção do sentimento do eu lírico.
  - a) Qual é esse sentimento? **O ciúme.**
  - b) A natureza consegue realizar uma alegoria perfeita desse sentimento?  
Não, por mais terrível que seja o quadro descrito, ele não consegue ser mais escuro nem mais triste do que a alma do eu lírico.
5. (UFV-MG) Ao evidenciar as tendências do Arcadismo brasileiro, Antonio Candido conclui:

A poesia pastoral, como tema, talvez esteja vinculada ao desenvolvimento da cultura urbana, que, opondo as linhas artificiais da cidade à paisagem natural, transforma o campo num bem perdido, que encarna facilmente os sentimentos de frustração.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. v. I. São Paulo: Martins, 1959. p. 58.

A partir de uma reflexão sobre a afirmativa transcrita acima, fale sobre as manifestações da natureza na poesia árcade.

1. A imagem 2 serviria para o soneto 1; a imagem 1, para o soneto 2. Exemplo de justificativa: Assim como o soneto 1, a imagem 2 apresenta o quadro terrível de uma tempestade. O soneto 2 e a imagem 1 apresentam um cenário tranquilo, obedecendo às convenções neoclássicas, sobretudo o *locus amoenus*.

5. Na poesia árcade, a natureza aparece sempre na forma convencional do *locus amoenus*. É um cenário artificial e idealizado, cujos elementos – a primavera, o prado, o regato, as flores, os passarinhos, a brisa suave... – exprimem a paz e a tranquilidade da vida bucólica, o ideal de simplicidade e o otimismo, contrapondo-se à agitação e à degradação da vida da cidade.

Professor, sugerir aos alunos que consultem, no final do volume, a seção **Para aprender mais** relativa ao assunto deste capítulo.

As atividades propõem ao aluno uma aproximação destas imagens com os sonetos, a partir do tema de cada texto. Assim, a primeira questão solicita ao aluno que faça uma leitura global dos quatro textos para que associe as pinturas aos sonetos. Aspectos sobre as características marcantes do Neoclassicismo também são abordados e o aluno é levado à identificação desses elementos nos textos, visando a interpretação, na questão 02. Questões temáticas também são abordadas nas questões 03 e 04, visando a interpretação dos sonetos. A terceira questão volta-se para a interpretação, através do reconhecimento de elementos da linguagem, como a utilização de verbo que indica hipótese. A questão 05, reprodução do vestibular da Universidade Federal de Viçosa de Minas Gerais, também aborda um aspecto temático, as manifestações da natureza na poesia árcade, não diretamente ligado aos textos lidos, mas de forma a contemplar características da poesia árcade.

De maneira geral, as atividades analisadas do livro *Novas Palavras* do PNLD-EM/2006 visam a compreensão dos textos por meio da identificação de características literárias de estilos de época (de construção dos textos ou temáticas).

Não há, como já dito, propostas que associem os textos literários a seus contextos históricos de produção, nem que façam o aluno perceber qualquer diálogo entre esses textos e valores sociais e humanos. Entretanto, as questões muitas vezes levam o aluno a uma compreensão do processo linguístico envolvido na produção dos textos literários, como o uso de figuras de linguagem, as principais características de autores, consideradas de modo pontual.

Essa associação entre os textos e suas características literárias e marcas de estilo dos autores também são contempladas no livro didático *Novas Palavras* mais recente – PNLD-EM/2015. No entanto, é importante observar que a edição mais atual incorpora outras abordagens como a que se propõe no trabalho em grupo que contempla a oralidade, como forma de apresentação, e propõe um viés comparativo entre a leitura literária e outras artes do mesmo contexto artístico. Tais associações são importantes para a compreensão da literatura e de outras artes como obras marcadas pelo seu contexto de produção e, que, portanto, mesmo sendo de naturezas diferentes, possuem características comuns por serem contemporâneas. Observa-se que, embora a proposta mais recente tenha incorporado atividades que fazem do aluno um participante mais ativo na construção de sentidos de textos literários, incorporando, inclusive, questões que pressupõem avaliações pessoais a partir da leitura de textos literários, as atividades trazem

também questões ligadas a práticas de ensino da literatura mais tradicionais que têm como escopo a assimilação de características que identificam os estilos de época.

#### 4.3.2 Atividades nas edições do livro *Português: linguagens*

Analisamos também atividades das duas edições do livro *Português: linguagens*. O quadro a seguir mostra uma diferença entre o número de atividades propostas na edição aprovada no PNLD-EM/2006 e aquele apresentado na edição mais recente, aprovada no PNLD-EM/2015.

**Quadro 13 - Atividades propostas nas diferentes edições do livro *Português: linguagens***

<i>Português: linguagens</i> – PNLD-EM/2006				<i>Português: linguagens</i> – PNLD-EM/2015			
Nome da Seção	Ocorrências	Nº de questões	Tipo	Nome da Seção	Ocorrências	Total de questões	Tipo
Sem nome	2	8	D	Sem nome	1	7	D
Exercícios	2	7	D/ME	Leitura	16	93	D
Leitura	11	53	D	Prepare-se para o Enem e o Vestibular	3	11	D/ME
Intervalo	1	3	D	Em dia com o Enem e o Vestibular	4	26	D/ME
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>71</b>	----- -	<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>137</b>	----- -

**D= Questões discursivas.**

**ME= Questões de múltipla escolha.**

Essa diferença significativa no número de atividades e questões revela uma preocupação dos autores em propiciar mais momentos para colocar em prática o conhecimento em literatura. Entretanto, apenas a constatação do aumento quantitativo

não garante a existência de um trabalho mais efetivo com a leitura, sendo necessária a análise das questões propostas na edição mais antiga e na edição mais recente do livro a fim de verificar alguma possível mudança nas atividades.

Para a análise das atividades do livro *Português: linguagens* também fizemos um recorte: analisamos os capítulos referentes ao Arcadismo em Portugal e no Brasil, em cada edição.

Na edição aprovada no PNLD-EM/2006, analisamos o capítulo 14, “Arcadismo em Portugal e no Brasil”. Tal capítulo apresentou duas atividades. A primeira vem após a seção *Leitura*, onde foram apresentados dois sonetos de Bocage, os quais são objetos das questões propostas em seguida. A leitura dos textos é motivada pelos autores do livro didático, que propõem aos alunos uma leitura dos textos com o foco em suas diferenças quanto à forma e ao conteúdo.



## Imagem 22 – Atividade “Arcadismo em Portugal e no Brasil”

### LEITURA

Você vai ler a seguir dois sonetos de Bocage. Leia-os, observando suas diferenças quanto à forma e ao conteúdo. Após a leitura, responda às questões propostas.

#### Texto I

Já se afastou de nós o Inverno agreste,  
Envolto nos seus úmidos vapores;  
A fértil Primavera, a mãe das florestas  
O prado ameno de boninas veste.

Varendo os ares, o subtil Nordeste  
Os torna azuis: as aves de mil cores  
Adejam entre Zéfiros e Amores,  
E torna o fresco Tejo a cor celeste.

Vem, oh Marília, vem lograr comigo  
Destes alegres campos a beleza,  
Destas copadas árvores o abrigo.

Deixa louvar da corte a vã grandeza:  
Quanto me agrada mais estar contigo,  
Notando as perfeições da Natureza!

(In: Hemâni Cidade. Bocage — A obra e o homem.  
3. ed. Lisboa: Arcádia, 1978. p. 139-40.)

**bonina:** tipo de flor.  
**Nordeste:** vento.  
**Zéfiro:** na mitologia, o vento.  
**Tejo:** rio português.  
**lograr:** desfrutar, gozar.

#### Texto II

A frouidão no amor é uma ofensa,  
Ofensa que se eleva a grau supremo;  
Paixão requer paixão; fervor e extremo  
Com extremo e fervor se recompensa.

Vê qual sou, vê qual és, vê que diferença!  
Eu descoro, eu praguejo, eu ardo, eu gemo;  
Eu choro, eu desespero, eu clamo, eu tremo;  
Em sombras a razão se me condensa.

Tu só tens gratidão, só tens brandura,  
E antes que um coração pouco amoroso,  
Quisera ver-te uma alma ingrata e dura,

Talvez me enfadaria aspecto irroso,  
Mas de teu peito a lânguida ternura  
Tem-me cativo, e não me faz ditoso.

(idem, p. 146.)

**enfadar:** incomodar, irritar.  
**irroso:** cheio de ira, de raiva.  
**lânguido:** fraco.  
**cativo:** preso.  
**ditoso:** feliz.



1 Há, a seguir, um conjunto de características comuns à poesia árcade. Indique quais delas se verificam nos sonetos em estudo.

- pastoralismo
- amor convencional
- bucolismo
- mitologia clássica
- manutenção de formas clássicas; uso preferencial do soneto
- racionalismo
- *figere urbem*
- *carpe diem*

2 Nos dois sonetos, o eu lírico se dirige à mulher amada. Em qual deles:

- a) a figura feminina aparece:
  - apenas como uma referência, um ser irreal e distante?
  - mais trabalhada, com características emocionais?
- b) o amor parece ser uma experiência vivenciada, e não apenas um tema literário?

3 No texto II, na 1ª estrofe, o eu lírico formula sua teoria acerca do amor. A partir da 2ª estrofe, configura-se uma oposição entre os sentimentos do eu lírico e os de sua amada.

- a) Para o eu lírico, como deve ser o exercício do amor?
- b) As atitudes da mulher amada correspondem à concepção de amor do eu lírico? Por quê?

4 O Romantismo é o movimento literário que ocorre no início do século XIX, logo após o Arcadismo. Ao contrário dos árcades, que apresentam objetividade, racionalismo e contenção das emoções, os românticos

(Português: linguagens – PNLD-EM-2006, p.143-144)

As questões propostas após a leitura abordam principalmente aspectos relacionados ao tema dos sonetos e ao estilo característico do Arcadismo. A primeira questão solicita que o aluno identifique, entre itens de uma lista, aquelas características presentes nos sonetos. A lista contempla temas recorrentes na poesia árcade.

A segunda questão, ainda vinculada ao tema dos poemas, busca compará-los quanto ao tratamento da figura feminina, presente nos dois textos. A terceira questão, voltada apenas para o segundo texto, trabalha a interpretação de informações específicas, apresentadas em determinadas estrofes. Ambas as questões requerem a identificação de informações e o estabelecimento de relações entre elas e algum elemento já apresentado no enunciado da pergunta.

A última pergunta diferencia-se das outras por propor um diálogo com o movimento literário Romantismo. É solicitado ao aluno a identificação do poema que mais se aproxima das características literárias do Romantismo. Para responder à questão, o aluno deveria considerar o sentido global do texto e aspectos ligados à subjetividade. Apesar de não ser a última atividade do capítulo sobre o Arcadismo, a questão propõe uma aproximação dos dois movimentos literários mostrando que esses, durante algum tempo, conviviam, ao contrário do que podem transmitir materiais que destacam datas para o fim e início de movimentos literários, passando a ideia de grandes rupturas entre eles.

A atividade seguinte também é formada por quatro questões. Todas elas são referentes ao poema “Lira 77”, de Tomás Antônio Gonzaga.

## Imagem 23 – Atividade “Arcadismo em Portugal e no Brasil” (2)

**LEITURA**

Leia o texto que segue e responda às questões propostas.

**Lira 77**

Eu, Marília, não fui nenhum vaqueiro,  
fui honrado pastor da tua aldeia;  
vestia finas lãs e tinha sempre  
a minha choça do preciso cheia.  
Tiraram-me o casal e o manso gado,  
nem tenho a que me encoste um só cajado.

Para ter que te dar, é que eu queria  
de mor rebanho ainda ser o dono;  
prezava o teu semblante, os teus cabelos  
ainda muito mais que um grande trono.  
Agora que te oferte já não vejo,  
além de um puro amor, de um são desejo.

Se o rio levantado me causava,  
levando a sementeira, prejuízo,  
eu alegre ficava, apenas via  
na tua breve boca um ar de riso.  
Tudo agora perdi; nem tenho o gosto  
de ver-te ao menos compassivo o rosto.

.....  
Ah! minha bela, se a fortuna volta,  
Se o bem, que já perdi, alcanço e provo  
por essas brancas mãos, por essas faces

te juro renascer um homem novo,  
romper a nuvem que os meus olhos cerra,  
amar no céu a Jove e a ti na terra!

.....  
Se não tivermos lãs e peles finas,  
podem mui bem cobrir as carnes nossas  
as peles dos cordeiros mal curtidas,  
e os panos feitos com as lãs mais grossas.  
Mas ao menos será o teu vestido  
Por mãos de amor, por minhas mãos cosido.

.....  
Nas noites de serão nos sentaremos  
cos filhos, se os tivermos, à fogueira:  
entre as falsas histórias, que contares,  
lhes contarás a minha, verdadeira.  
Pasmados te ouvirão; eu, entretanto,  
ainda o rosto banharei de pranto.

Quando passarmos juntos pela rua,  
nos mostrarão co dedo os mais pastores,  
dizendo uns para os outros: — Olha os nossos  
exemplos de desgraça e são amores.  
Contentes viveremos desta sorte,  
até que chegue a um dos dois a morte.

(In: Antonio Candido e J. A. Castello, op. cit.,  
v. 1, p. 165-6.)

**choça:** habitação humilde.  
**casal:** sítio, pequena propriedade rural.  
**Jove:** pai dos deuses na mitologia romana, conhecido também como Júpiter.  
**cosido:** costurado.

1 O poema pode ser dividido em duas partes: a primeira trata de uma experiência real, vivida no passado ou no presente; e a segunda envolve os planos para o futuro.

a) Identifique as estrofes que compõem cada uma das partes.  
b) Que tipo de vida levava o eu lírico, na primeira parte? Como se sentia?  
c) Que tipo de vida idealiza, na segunda parte?

2 O poema, apesar de apresentar traços diferentes dos prescritos pela orientação árcade, está ligado a essa tradição. Retire do texto exemplos de *bucolismo*, *pastoralismo*, *aurea mediocritas* e *elementos da cultura greco-latina*.

3 O movimento do Arcadismo veicula valores e idéias da classe que o produz e o consome: a burguesia.

a) Destaque do poema os versos relativos a duas situações em que fica clara a preocupação econômica e material do pastor Dirceu, indício da ideologia burguesa.  
b) Destaque das duas últimas estrofes valores próprios da moral burguesa da época.

4 Gonzaga é considerado um poeta inovador pelo fato de não se prender tanto às regras do Arcadismo. Um exemplo disso é a introdução de experiências pessoais em sua poesia.

Supondo que o pastor Dirceu seja o próprio Gonzaga:

a) O que lhe teria ocorrido, a ponto de fazê-lo perder os bens e a felicidade de viver?  
b) O ideal clássico de *aurea mediocritas*, no caso, é para ele apenas um tema literário tradicional? Por quê?

(Português: linguagens – PNLD-EM-2006, p.148)

A primeira questão trata da composição do poema, em duas partes, e da ligação dessa composição com os temas tratados: experiência real no passado ou presente; planos do futuro. O aluno deve identificar essas temáticas no texto lido e interpretar questões acerca da vida do eu-lírico retratada no poema. Essa questão envolve a identificação de

informações explícitas no poema e a diferenciação entre os tempos verbais utilizados para demarcar passado, presente e futuro que marcam a vida do eu-lírico.

A segunda questão trata de características específicas da poesia árcade – bucolismo, pastoralismo, *aurea mediocritas*, entre outras – que deveriam ser identificadas no poema lido. A terceira questão também está ligada ao movimento do Arcadismo e seus temas, muitas vezes relacionados à burguesia. Tal temática está ligada ao contexto histórico do Arcadismo, que é indiretamente trabalhado na questão.

Na quarta questão, o aluno deve, a partir das características mais comuns da obra do autor, responder a perguntas que envolvem suposição. O levantamento de hipóteses, como se propõe, é um exercício, que segundo alguns pesquisadores, como Cosson (2006), faz-se importante em atividades que visem a formação do leitor.

Esses três modos de compreender a leitura devem ser pensados como um processo linear. A primeira etapa, que vamos chamar de antecipação, consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito.(...) A leitura começa nessa antecipação que fazemos do que diz o texto. (COSSON, 2006, p. 40)

Na edição mais recente do livro *Português: linguagens*, aprovada no PNLD-EM/2015, analisamos o capítulo 07 da Unidade 04, intitulado “O Arcadismo no Brasil”. A primeira atividade do capítulo focalizado apresenta perguntas relacionadas a um poema de Cláudio Manuel da Costa.




## Imagem 24 – Atividade “O Arcadismo no Brasil” *Português: linguagens*.

**LEITURA**

Leia o poema que segue, de Cláudio Manuel da Costa, e responda às questões propostas.

Que inflexível se mostra, que constante  
Se vê este penhasco! já ferido  
Do proceloso vento e já batido  
Do mar, que nele quebra a cada instante!  
Não vi, nem hei de ver mais semelhante,  
Retrato dessa ingrata, a que o gemido  
Jamais pode fazer que, enternecido,  
Seu peito atenda às queixas de um amante.  
Tal és, ingrata Nise: a rebeldia,  
Que vês nesse penhasco, essa dureza  
Há de ceder aos golpes algum dia:  
Mas que diversa é tua natureza!  
Dos contínuos excessos da porfia,  
Recobras novo estímulo à fereza.

(In: Luiz Roncari. *Literatura brasileira – Das primeiras cronistas aos últimos românticos*. 2. ed. São Paulo: Edusp/FDE, 1995, p. 237-8.)



fereza: crueldade.  
porfia: insistência, tenacidade, disputa.  
proceloso: agitado, tempestuoso.

- O soneto é construído a partir de relações de semelhança entre a paisagem observada pelo eu lírico e as atitudes da mulher amada. No primeiro quarteto:
  - Como é caracterizada a natureza? Trata-se de uma paisagem amena, de acordo com a tradição arcáde, ou uma paisagem hostil, desarmônica? *É uma paisagem hostil, desarmônica.*
  - Qual elemento dessa paisagem é caracterizado como “inflexível”, “constante”? *O penhasco.*
- No segundo quarteto, o eu lírico faz uma analogia entre a natureza e o comportamento feminino.
  - Pela perspectiva do eu lírico, a quem se assemelha o rochedo? *O rochedo é “retrato dessa ingrata”, a mulher que o eu lírico ama.*
  - Que ações do eu lírico em relação à amada correspondem às ações do vento e do mar contra o rochedo? *As ações de gemer e se queixar. O penhasco é “ferido do proceloso vento” e “batido do mar”, enquanto a amada é alvo do gemido e das queixas do amante.*
- Em que aspecto a amada se assemelha ao rochedo? *Na dureza, pois ela permanece inflexível, constante em não ceder aos apelos do eu lírico.*
- Nos tercetos, o eu lírico nomeia a mulher amada e continua a fazer uma analogia entre ela e a paisagem natural.
  - No primeiro terceto, que constatação do eu lírico reacende sua esperança de conseguir a atenção de Nise? *A constatação de que, um dia, a rebeldia e a dureza do penhasco irão ceder aos golpes do vento e do mar.*
  - Essa esperança se mantém no último terceto? *Não, pois, quanto mais assediada, mais cruel e insensível Nise se mostra aos apelos do eu lírico.*
- O poema, apesar de apresentar uma paisagem hostil e desarmônica, marcada pela influência barroca, é representativo do Arcadismo. Aponte nele elementos da estética arcáde. *Figura feminina distante e inatingível, Nise ausente (ela é apenas um nome), uso*

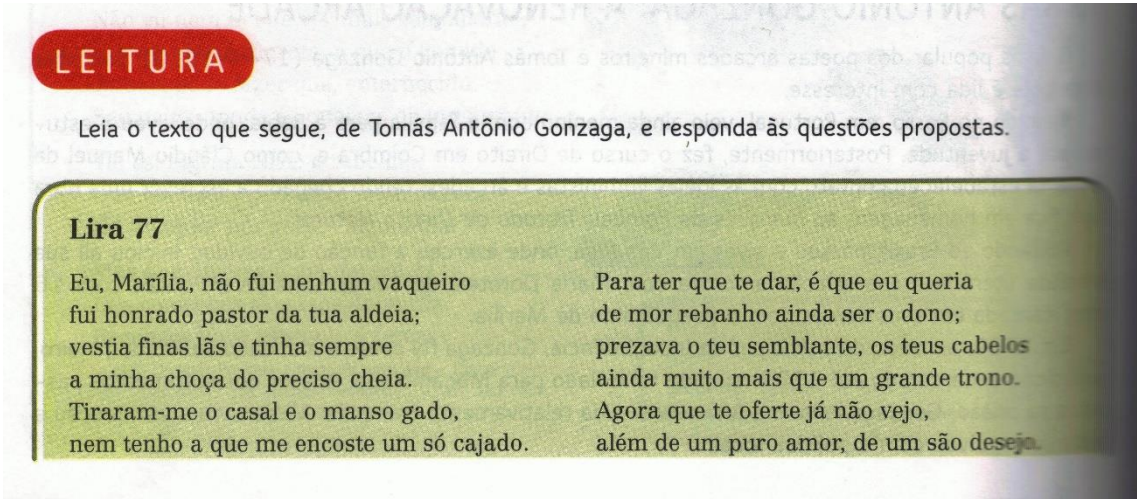
Professor: Comente com os alunos que tanto os sentimentos do eu lírico quanto os de Nise são

(*Português: linguagens* – PNLD-EM-2015, p.366-367)

A primeira questão indaga sobre um aspecto específico do poema lido: a natureza retratada. Tal questão prepara o aluno para questão seguinte que leva o aluno a perceber a analogia feita pelo eu-lírico entre natureza e comportamento feminino. A terceira questão continua a provocar o aluno para que perceba elementos próprios do texto de Cláudio Manuel da Costa, ou seja, são pontos de partida para a interpretação do poema. Nesta edição, verifica-se uma maior organicidade do conjunto de questões sobre um poema, há uma articulação entre as questões propostas, pois elas, com exceção da quarta, apresentam uma mesma orientação interpretativa que explora as correspondências entre a natureza retratada e a mulher. A quarta e última questão, volta-se para as características do Arcadismo presentes no poema.

A atividade seguinte é uma reprodução da última atividade analisada na edição mais antiga, relativa ao texto “Lira 77”. Assim, os autores mantiveram o texto e as três primeiras questões daquela atividade, aqui já analisada (ver imagens 25-27).

**Imagem 25 – Atividade “O Arcadismo” *Português: linguagens*.**



**LEITURA**

Leia o texto que segue, de Tomás Antônio Gonzaga, e responda às questões propostas.

**Lira 77**

Eu, Marília, não fui nenhum vaqueiro fui honrado pastor da tua aldeia; vestia finas lãs e tinha sempre a minha choça do preciso cheia. Tiraram-me o casal e o manso gado, nem tenho a que me encoste um só cajado.	Para ter que te dar, é que eu queria de mor rebanho ainda ser o dono; prezava o teu semblante, os teus cabelos ainda muito mais que um grande trono. Agora que te oferte já não vejo, além de um puro amor, de um são desejo.
---	--

(*Português: linguagens* – PNLD-EM-2015, p.368)



## Imagem 26 – Atividade “O Arcadismo” *Português: linguagens(2)*.



• Pastores numa paisagem alemã (1844), de Ludwig A. Richter.

Se o rio levantado me causava,  
levando a sementeira, prejuízo,  
eu alegre ficava, apenas via  
na tua breve boca um ar de riso.  
Tudo agora perdi; nem tenho o gosto  
de ver-te ao menos compassivo o rosto.

.....  
Ah! minha bela, se a fortuna volta,  
Se o bem, que já perdi, alcanço e provo  
por essas brancas mãos, por essas faces  
te juro renascer um homem novo,  
romper a nuvem que os meus olhos cerra,  
amar no céu a Jove e a ti na terra!

.....  
Se não tivermos lãs e peles finas,  
podem mui bem cobrir as carnes nossas  
as peles dos cordeiros mal curtidas,  
e os panos feitos com as lãs mais grossas.  
Mas ao menos será o teu vestido  
Por mãos de amor, por minhas mãos cosido

Nas noites de serão nos sentaremos  
cos filhos, se os tivermos, à fogueira:  
entre as falsas histórias, que contares,  
lhes contarás a minha, verdadeira.  
Pasmados te ouvirão; eu, entretanto,  
ainda o rosto banharei de pranto.

Quando passarmos juntos pela rua,  
nos mostrarão co dedo os mais pastores,  
dizendo uns para os outros: — Olha os nossos  
exemplos de desgraça e são amores.  
Contentes viveremos desta sorte,  
até que chegue a um dos dois a morte.

(In: Antonio Candido e José A. Castello. *Presença da literatura brasileira*. São Paulo: Difel, 1976. v. 1, p. 165-6.)

casal: sítio, pequena propriedade rural.

choça: habitação humilde.

cosido: costurado.

Jove: pai dos deuses na mitologia romana, conhecido também como Júpiter.

**1a.** A primeira parte, que trata predominantemente do passado, é formada pelas três estrofes iniciais; a segunda parte, que trata de planos para o futuro, é formada pelas quatro estrofes seguintes.

**1.** O poema pode ser dividido em duas partes: a primeira trata de uma experiência real, vivida no passado ou no presente; a segunda envolve os planos para o futuro.

**1b.** Como um “honrado pastor” da aldeia, o eu lírico levava uma vida simples, mas honesta e feliz, ao lado da mulher amada.

a) Identifique as estrofes que compõem cada uma das partes.

b) Que tipo de vida levava o eu lírico, na primeira parte? Como se sentia?

c) Que tipo de vida idealiza, na segunda parte? Uma vida ainda mais simples materialmente (já que perdeu tudo o que tinha), mas cheia de realizações espirituais, ao lado da mulher amada e dos filhos.



### Imagem 27 – Atividade “O Arcadismo” *Português: linguagens(3)*.

bucolismo, pastoralismo: o rio, a sementeira, o gado, a choça, os cordeiros, etc.; *aurea mediocritas*: a terceira e a quinta estrofes são exemplos de vida materialmente simples mas feliz; elementos da cultura greco-latina: Jove

**2.** O poema, apesar de apresentar traços diferentes dos prescritos pela orientação árcade, está ligado a essa tradição. Retire do texto exemplos de bucolismo, pastoralismo, *aurea mediocritas* e elementos da cultura greco-latina.

**3.** O movimento do Arcadismo veicula valores e ideias da classe que o produz e o consome: a burguesia.

“... tinha sempre / a minha choça do preciso cheia” e os dois versos iniciais da 2ª estrofe, entre outros.

a) Destaque do poema os versos relativos a duas situações em que fica clara a preocupação econômica e material do pastor Dirceu, indício da ideologia burguesa.

b) Destaque das duas últimas estrofes valores próprios da moral burguesa da época.  
*vida familiar, fidelidade e simplicidade*

(*Português: linguagens* – PNLD-EM-2015, p.370)

O capítulo ainda apresenta mais uma proposta de atividade. Excertos de *O Uruguai*, de Basílio da Gama, e de *Caramuru*, de Santa Rita Durão são apresentados como leitura para que o aluno resolva mais cinco questões.



## Imagem 28 – Atividade *Português: linguagens*

**LEITURA**

Os textos que seguem são, respectivamente, de *O Uroguai*, de Basílio da Gama, e de *Coromuru*, de Santa Rita Durão. Leia-os com atenção e responda às questões propostas.


**TEXTO I**

Os índios já haviam perdido a guerra e, reunidos na tribo, preparavam-se para a cerimônia de casamento de Lindoia com Baldeta (filho sacrilégio do jesuíta Balda), que tem garantido o papel de chefe da tribo. Lindoia, contudo, não está interessada no casamento. Inconformada com a morte de seu marido, Cacambo, ela se retira da tribo, desgostosa, e entra na floresta. Seu irmão Caitutu e outros índios vão procurá-la.

Entram enfim na mais remota e interna  
Parte de antigo bosque, escuro e negro,  
Onde ao pé de uma lapa cavernosa  
Cobre uma rouca fonte, que murmura,  
Curva latada de jasmim e rosas.  
Este lugar delicioso e triste,  
Cansada de viver, tinha escolhido  
Para morrer a mísera Lindoia.  
Lá reclinada, como que dormia,  
Na branda reba e nas mimosas flores,  
Tinha a face na mão e a mão no tronco  
De um fúnebre cipreste, que espalhava  
Melancólica sombra. Mais de perto  
Descobrem que se enrola no seu corpo  
Verde serpente, e lhe passoa, e cingo  
Pescoco e braços, e lhe lambe o seio.  
Porém o destro Caitutu, que treme  
Do perigo da irmã, sem mais demora  
Dobrou as pontas do arco, e quis três vezes  
Soltar o tiro, e vacilou três vezes  
Entre a ira e o temor. Enfim sacode  
O arco e faz voar a aguda seta,  
Que toca o peito de Lindoia, e fere  
A serpente na testa, e a boca e os dentes  
Deixou cravados no vizinho tronco.  
Açouta o campo coa ligeira cauda  
O irado monstro, e em tortuosos giros  
Se enrola no cipreste, o verde envolto  
Em negro sangue o lívido veneno.  
Leva nos braços a infeliz Lindoia  
O desgraçado irmão, que ao despertá-la  
Conhece, com que dor! no frio rosto  
Os sinais do veneno, e vê ferido  
Pelo dente sutil o brando petto.  
Os olhos, em que Amor reinava, um dia,  
Cheios de morte; e muda aquela língua  
Que ao surdo vento e aos ecos tantas vezes

Contou a larga história de seus males.  
Nos olhos Caitutu não sofre o pranto,  
E rompe em profundíssimos suspiros,  
Lendo na testa da fronteira gruta  
De sua mão já trêmula gravado  
O alheio crime e a voluntária morte.  
E por todas as partes repetido  
O suspirado nome de Cacambo.  
Inda conserva o pálido semblante  
Um não sei quê de magoado e triste,  
Que os corações mais duros entenece.  
Tanto era bela no seu rosto a morte!

(Basílio da Gama. In: Antonio Cândido e José A. Castello, op. cit., v. 1, p. 150-1.)



**TEXTO II**

Os chefes indígenas oferecem as filhas a Diogo Álvares para se honrarem com seu parentesco. O lusitano aceita o parentesco, mas não as filhas, por fidelidade a Paraguaçu. Tomado por saudades da Europa, embarca numa nau francesa. Moema, uma índia apaixonada pelo português, desesperada de o ver partir com Paraguaçu, tenta acompanhá-lo, nadando.

— “Bárbaro (a bela diz) tigre e não homem...  
Porém o tigre, por cruel que brame,  
Acha fôrças amor, que enfim o domem;  
Só a ti não domos, por mais que eu te ame,  
Fúrias, raios, coriscos, que o ar consomem,  
Como não consumis aquele infame?  
Mas pagar tanto amor ótm tédio e ascó...  
Ah! que corisco és tu... ralo... penhasco!

Perde o hime dos olhos, pasma e treme,  
Pálida a cor, o aspecto moribundo,  
Com mão já sem vigor, soltando o leme,  
Entre as salvas escumas desce ao fundo.  
Mas na onda do mar, que, irado, freme,  
Tornando a aparecer desde o profundo,  
— Ah! Diogo cruel! — desce com míngua,  
e sem mais vista ser, sorveu-se na água.

(Santa Rita Durão. In: *Homenos Cidade*. Santa Rita Durão Rio de Janeiro, Ag: 1957, p. 87-8.)

Tio jura ingratitude menos sentira  
E esse fado cruel doce me fora.  
Se o meu despeito triunfar não vira  
Essa indigna, essa infame, essa traidora.  
Por servas, por escrava, te seguiria.  
Se não temera de chamar senhora  
A vil Paraguaçu, que, sem que o creia,  
Sobre ser-me inferior, é néscia e feia.  
Enfim, tens coração de ver-me afilida,  
Flutuar, moribunda, entre estas ondas;  
Nem o passado amor teu peito irrita  
A um ai somente, com que aos meus respondas.  
Bárbaro, se esta fé teu peito irrita,  
(Disse, vendo-o fugir) ah! Não te escondas  
Dispara sobre mim teu cruel ralo...  
É indo a dizer o mais, cal num desmaio.

eco: repugnância, nego  
bramir: bramar, urrar  
corisco: pequeno raio, centelha  
escuma: espuma  
moribundo: aquele que está prestes a morrer  
néscia: ignorante, tolo  
sabre: além de

O texto de *O Uroguai*, não apresenta indícios de um texto de ficção literária (sem título, já o texto I apresenta indícios em várias linhas, são: o episódio que não possui desdobramento e o modo de acordo com o esquema narrativo).

**1.** Compare os dois textos quanto aos aspectos formais de estrofação métrica e presença de rimas. Que semelhanças e diferenças eles apresentam entre si?

**2.** Que semelhança os textos apresentam quanto ao assunto? A que se refere?

**3.** Em relação ao texto I:

a) Descreva o lugar que Lindoia escolheu para morrer. Um bosque escuro e negro, no qual há uma fonte cavernosa e uma lapa monumental. Lugar delicioso e triste, sob o pé de uma árvore e perto de uma fonte.

b) A paisagem descrita é bucólica? Justifique. Não. Embora haja elementos de bucólica com a natureza, esta clima de ambiente bucolico desde "No greeno um estudo, e maturo e suntuoso, verde e escuro" nos poemas citados, ele é composto, simples, natural.

(*Português: linguagens* – PNLD-EM-2015, p.374-375)

## Imagem 29 – Atividade *Português: linguagens(2)*.

**4.** Em relação ao texto II:

a) Como Moema descreve Diogo Álvares e Paraguaçu? Compara Diogo Álvares a um bárbaro tigre, em seguida, chama-o de infame, cruel e traidor. A Paraguaçu chama de indigna, infame, traidora, néscia e feia.

b) Entre a fala do narrador e a fala de Moema não há diferenças linguísticas. A que conclusão se pode chegar a partir dessa constatação? É característico da época observar sempre a norma culta da língua; além disso, era o objetivo dos escritores árcades elevar a literatura brasileira, igualando-a à literatura portuguesa e às demais literaturas europeias, e, para isso, tentavam eliminar qualquer vestígio local.

**5.** Comparando os episódios relatados nos dois textos, indique, justificando:

a) o mais dramático; O episódio do texto II, pois ele não é apresentado de forma narrativa; a fala de Moema dá ao texto dramaticidade e dinamismo.

b) aquele que mais enaltece o indígena e o mostra mais integrado à natureza. O do texto I, pois Lindoia ama o marido morto e prefere morrer a casar-se com um índio inimigo e, para morrer, escolhe um lugar que faz parte de seu hábitat.

(*Português: linguagens* – PNLD-EM-2015, p.376)

A primeira questão está ligada a elementos formais: a métrica e a rima, ao contrário da segunda que pede uma leitura global dos textos a fim de identificar o assunto de cada um e compará-los. A questão 03 requer do aluno conhecimentos específicos do Arcadismo. As questões 04 e 05 são interpretativas de elementos dos textos. A questão 04, diz respeito apenas ao Caramuru, enquanto a última questão também solicita uma comparação entre os textos lidos.

A última seção do capítulo sobre o Arcadismo no Brasil é intitulada “Literatura Comparada”. Ela propõe um diálogo entre o movimento literário estudado e produções poéticas de outras épocas. No capítulo analisado, propõe-se uma comparação do Arcadismo com a poesia moderna, a partir da leitura de quatro poemas: dois do Arcadismo, de Cláudio Manuel da Costa, e de Tomás Antônio Gonzaga; e dois do movimento modernista português, de Fernando Pessoa.



## Imagem 30 – Atividade “Literatura Comparada” *Português: linguagens.*

LITERATURA COMPARADA

### DIÁLOGO ENTRE A POESIA MODERNA E A POESIA ÁRCADA

A seguir, você vai ler e comparar quatro textos. O primeiro é de Cláudio Manuel da Costa, e o segundo, de Tomás Antônio Gonzaga, poetas árcades; o terceiro e o quarto são de Fernando Pessoa, poeta que participou da fundação do movimento modernista português, no início do século XX (leia o boxe lateral).

Fernando Pessoa: o criador de poetas

Fernando Pessoa é considerado um dos principais poetas da língua portuguesa. O que mais impressiona em sua obra é que, além de criar poemas, ele também criava poetas, com características biográficas, estilísticas, temáticas e ideológicas específicas. Esses poetas inventados por Pessoa são chamados heterônimos e, entre eles, destacam-se Alberto Caetano, Ricardo Reis e Álvaro de Campos.

**TEXTO II**

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...  
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer  
Porque eu sou do tamanho que vejo  
E não do tamanho da minha altura...  
Nas cidades a vida é mais pequena  
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.  
Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave.  
Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe de todo o céu.  
Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos podem dar;  
E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.

(Alberto Caetano. In: Fernando Pessoa. *Obras poéticas*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1995. p. 208.)

**TEXTO I**

Quem deixa o trato pastoril amado  
Pela ingrata, civil correspondência,  
Ou desconhece o rosto da violência,  
Ou do retiro a paz não tem provado.  
Que bem é ver nos campos trasladado  
No gênio do pastor, o da inocência!  
E que mal é no trato, e na aparência  
Ver sempre o cortesão dissimulado!

Ali respira amor sinceridade  
Aqui sempre a traição seu rosto encobre;  
Um só trata a mentira, outro a verdade.  
Ali não há fortuna, que soçobre;  
Aqui quanto se observa, é variedade;  
Oh ventura do rico! Oh bem do pobre!

(Cláudio Manuel da Costa. In: Luiz Roncari. *Literatura brasileira – Dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo: Edusp/FDE, 1995. p. 234.)

**TEXTO III**

Minha bela Marcília, tudo passa;  
a sorte deste mundo é mal segura:  
se vem depois dos males a ventura,  
vem depois dos prazeres a desgraça.  
Estão os mesmos deuses  
sujeitos ao poder do impio fado:  
Apolo já fugiu do céu brilhante,  
Já foi pastor de gado.  
[...]  
Ah! enquanto os destinos impiedosos  
não voltam contra nós a face irada,  
 façamos, sim, façamos, doce amada,  
os nossos breves dias mais ditosos.  
[...]

(Tomás Antônio Gonzaga. In: Luiz Roncari, op. cit., p. 254.)

**TEXTO IV**

Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio.  
Sossegadamente fitemos o seu curso e aprendamos  
Que a vida passa, e não estamos de mãos enlaçadas.  
(Enlacemos as mãos.)  
Depois pensemos, crianças adultas, que a vida  
Passa e não fica, nada deixa e nunca regressa,  
Vai para um mar muito longe, para ao pé do fado.  
Mais longe que os deuses.  
[...]  
Amemo-nos tranquilamente, pensando que podíamos,  
Se quiséssemos, trocar beijos e abraços e carícias,  
Mas que mais vale estarmos sentados ao pé um do outro  
Ouvindo correr o rio e vendo-o.  
Colhamos flores, pega tu nelas e deixa-as  
No colo, e que o seu perfume suavize o momento —  
Este momento em que sossegadamente não cremos em nada,  
Pagãos inocentes da decadência.

(Ricardo Reis. In: Fernando Pessoa. *Obras poéticas*, cit., p. 236.)

civil: civilizado, polido.  
cortesão: o que frequenta a corte.  
dissimulado: fingido, disfarçado.  
socobrar: naufragar, aniquilar-se.

transladado: que se mudou de um lugar para outro.  
trato: convivência.  
ventura: destino, felicidade, boa sorte.

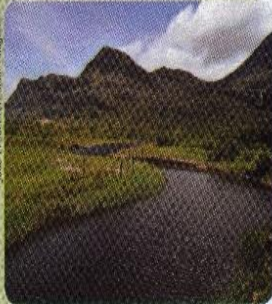
ditoso: feliz, afortunado.  
impio: cruel, desapiedado.  
irado: enraivecido, furioso.

**TEXTO V**

climo: parte de cima, topo  
mais pequena: expressão equivalente a menor, usada normalmente na norma culta em Portugal.  
outeiro: colina, monte.

**TEXTO VI**

fado: deus do destino; sorte.  
pagão: aquele que não adota o cristianismo por religião; aquele que não foi batizado.



1. Compare os textos I e III. Apesar de serem de épocas diferentes, há entre eles alguns elementos comuns, como a oposição entre campo e cidade.
  - a) Que expressão latina traduz essa oposição, muito comum nos textos árcades? *agere urbem*
  - b) Ambos os textos criticam a vida urbana. O que o texto I critica na vida da cidade? E o texto III?
2. O texto II e o texto IV também são de épocas diferentes. Apesar disso, em ambos os textos o eu lírico se dirige à mulher amada e lhe faz um convite.
  - a) Quem é a mulher amada em cada um dos textos? *No texto I é Marcília; no texto IV é Lídia.*
  - b) Que tipo de convite o eu lírico de cada texto faz à mulher amada? *El convida para acompanhar a vida; para amar*
3. Contrapondo-se ao Barroco e à Contrarreforma, o Arcadismo retomou o paganismo da cultura greco-latina.
  - a) Identifique no poema de Tomás Antônio Gonzaga um traço do paganismo. *A referência a "deuses", a "fado" e a "Apolo".*
  - b) No poema de Ricardo Reis também é possível identificar traços do paganismo? Justifique sua resposta. *Sim, no poema abundam as referências a*

(*Português: linguagens* – PNLD-EM-2015, p. 376-377)

As questões 01 e 02 propõem uma comparação entre os textos a partir das temáticas, oposição entre campo e cidade e a mulher amada. A questão 03, por sua vez, aponta contraposições entre o Barroco e o Arcadismo para tratar do paganismo retomado da

cultura greco-latina, e, por este viés, comparar o poema árcade com a poesia de Ricardo Reis, heterônimo de Fernando Pessoa. Nota-se que essa seção que propõe uma comparação entre diferentes movimentos literários não apareceu na edição de 2006, representando, assim, uma nova perspectiva de abordagem que busca romper com a perspectiva exclusivamente diacrônica dos estilos de época, revelando que existem características comuns a vários estilos afastados no tempo. Tal mudança vem ao encontro do discurso presente em orientações para o ensino da literatura que propõem abordagens que não fiquem presas apenas à linearidade histórica.

Considerando as análises dos capítulos das duas coleções, destacam-se algumas inserções a partir da comparação entre as edições dos livros didáticos de 2006 e 2015. Uma delas é a inclusão do diálogo entre a literatura e obras de arte dos mesmos estilos literários, presente na edição mais recente do livro *Novas Palavras*; outra, a maior presença de propostas que promovem o diálogo entre diferentes movimentos literários de várias épocas, no livro *Português: linguagens*, em seção cujo o título é *Literatura comparada*, que inclui uma abordagem sincrônica à proposta metodológica.

No entanto, a partir de comparação das duas edições dos livros didáticos *Novas Palavras* e *Português: linguagens*, em um intervalo de 10 anos, percebe-se que a primeira coleção, apesar de incluir seções novas como a que compara literatura e outras artes, mostra-se mais avessa a mudanças em relação à orientação metodológica que se adota em uma e outra edição; no caso da segunda obra, se por um lado se mantêm algumas atividades nos dois livros, por outro, passa a se desenvolver um trabalho diferenciado voltado para a leitura literária, na incorporação de expectativas e conhecimentos veiculados por documentos oficiais e pesquisas relacionadas ao ensino de literatura nos últimos anos.

#### **4.4 Ampliações decorrentes de exigências de diretrizes curriculares, do exame nacional e de avaliações de materiais didáticos**

Neste capítulo, vamos tratar de mudanças recentes do ensino de literatura nos livros didáticos, operadas, nos últimos anos, por força de lei ou por determinações objetivas provenientes de discussões públicas envolvendo diversos setores sociais sobre o que se deve incluir no currículo voltado para esse ensino. Interessa-nos analisar como

os livros didáticos *Novas Palavras* e *Português: linguagens* atenderam a essas novas determinações.

#### 4.4.1 *Literatura Brasileira e outras literaturas de língua portuguesa*

No Brasil, há uma tendência a acreditar que a Literatura Brasileira cunhou-se a partir das influências da Literatura Portuguesa na época da colonização. A busca pelo rompimento teria vindo logo após a independência com o movimento denominado Romantismo. Assim, o ensino de literatura no Brasil contempla os movimentos literários portugueses a fim de mostrar tais influências.

Os livros aqui analisados trazem a literatura Portuguesa em capítulos diferentes daqueles destinados à Literatura Brasileira. Por exemplo, listando todos os capítulos<sup>27</sup> de literatura, que tratam dos movimentos literários, das edições do livro *Novas Palavras*, temos:

- Capítulo 3 – O Trovadorismo
- Capítulo 4 – O Humanismo
- Capítulo 5 – O Renascimento
- Capítulo 6 – O Quinhentismo brasileiro
- Capítulo 7 – O Barroco Português
- Capítulo 8 – O Barroco Brasileiro
- Capítulo 9 – O Neoclassicismo Português
- Capítulo 10 – O Neoclassicismo Brasileiro

Obedecendo a ordem linear cronológica, os conteúdos referentes àquelas manifestações literárias que estiveram presentes em Portugal e no Brasil foram tratados em capítulos que separaram as obras e autores, bem como o conteúdo histórico, dos dois países.

Nas edições do livro *Português: linguagens* nota-se uma mudança quanto ao trabalho com a Literatura Portuguesa quando se comparam as duas edições. Na edição

---

<sup>27</sup> A divisão em capítulos

aprovada no PNLD-EM/2006, os movimentos literários presentes em Portugal e no Brasil eram organizados de maneira que um só capítulo abarcasse o estilo de época nos dois países. Já na edição de 2015, opta-se por separar os estilos de época como se pode ver a seguir:

**Quadro 14 – As literaturas brasileira e portuguesa nos livros didáticos**

<i>Português: linguagens, PNLD-EM 2006</i> (recorte)	<i>Português: linguagens, PNLD-EM 2015</i> (1º ano)
Capítulo 4 – As origens das literaturas portuguesa e brasileira	Unid. 1 – Capítulo 5 – A linguagem do Trovadorismo
Capítulo 6 – O Quinhentismo no Brasil	Unid. 2 – Capítulo 7 – O Quinhentismo no Brasil
Capítulo 7 – Barroco: a arte da indisciplina	Unid. 3 – Capítulo 1 – A linguagem do Barroco
Capítulo 8 – O Barroco em Portugal e no Brasil	Unid. 3 – Capítulo 4 – O Barroco em Portugal
	Unid. 3 – Capítulo 7 – O Barroco no Brasil
Capítulo 12 – O Arcadismo	Unid. 4 – Capítulo 1 – A linguagem do Arcadismo
Capítulo 14 – O Arcadismo em Portugal e no Brasil	Unid. 4 – Capítulo 4 – O Arcadismo em Portugal
	Unid. 4 – Capítulo 7 – O Arcadismo no Brasil

Os movimentos literários portugueses são estudados sempre antes dos movimentos brasileiros. Assim estuda-se, por exemplo, primeiro “Barroco Português” para passar ao “Barroco Brasileiro”. Essa segmentação da edição atual tem por objetivo mostrar que determinados movimentos literários aparecem antes na metrópole e depois, por influência, são absorvidos e desenvolvidos na colônia.

Outra mudança que impactou os manuais e livros didáticos voltados para o ensino de literatura diz respeito à inclusão da Literatura Africana no rol das literaturas de língua portuguesa. A Lei 10.639/03, aprovada em março de 2003, propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, torna obrigatório um ensino que a contemple também nos conteúdos de literatura. Assim, o PNLD e, conseqüentemente, os livros didáticos, passaram a contemplar esse quesito na avaliação e produção dos materiais destinados ao ensino na educação básica. .



Na análise dos guias do PNLD-EM, apresentada no capítulo 3, percebeu-se que a ficha de avaliação de 2006 do programa não trazia ainda um critério voltado para a verificação do cumprimento dessa norma. Porém, no guia de 2015, a lei é devidamente contemplada dentro da seção que avalia a coletânea de textos do livro: “A seleção contempla textos da Literatura Africana?” (BRASIL, 2014, p. 97). Sendo assim, buscamos verificar se e como os livros didáticos aqui analisados atendem a essa legislação.

Nessa verificação, nas edições do livro *Novas Palavras*, deparamo-nos com um problema metodológico. Ao fazer a opção pelo recorte dos capítulos do 1º ano para a análise, não encontramos, nesse ano da escolaridade, nenhum texto de Literatura Africana. Foi então necessária uma consulta ao restante das obras (relativas aos 2º e 3º anos do Ensino Médio) para verificar essa presença ou ausência.

Na edição do livro *Novas Palavras*, aprovada no PNLD-EM/2006, não foi encontrado, no volume único para os três anos, nenhum texto ou conteúdo teórico dedicados à Literatura Africana. O livro foi publicado em 2003, ano no qual a lei foi sancionada, o que justifica a ausência dessa manifestação literária. No entanto, na edição mais recente do mesmo livro, a Literatura Africana é contemplada apenas no terceiro volume – destinado à 3ª série – como parte do penúltimo capítulo, intitulado *Tendências contemporâneas da literatura de expressão portuguesa*. Nesse capítulo, encontra-se a seção “As literaturas africanas de expressão portuguesa”, que traz uma pequena explicação sobre as tendências da Literatura Africana associadas à literatura portuguesa, exemplificadas com um fragmento de “Terra sonâmbula”, do autor Mia Couto. Esse trecho é seguido por duas atividades, que exploram habilidades de interpretação, levando os alunos a associarem o texto com escritores modernistas brasileiros. Entre essas atividades, ainda há duas questões que buscam relacionar o fragmento de “Terra Sonâmbula” com um trecho de “Um diálogo de Gunter Lorenz com Guimarães Rosa”, aproximando-os. Não se identifica, portanto, o foco na Literatura Africana, mas nas relações entre ela e as literaturas portuguesa e brasileira, como se pode ver a seguir.

### Imagem 31 – Literatura Africana *Novas Palavras*.

**Resumindo o que você estudou**

Neste capítulo, fizemos uma retrospectiva do Modernismo português: da Geração Orpheu (1915-1927) à Geração Presença (1927-1940) e ao Neorrealismo, que se iniciou nos anos 1940 e se desenvolve até hoje conciliando engajamento e qualidade estética.

Vimos que a queda do salazarismo, por meio da Revolução dos Cravos, a entrada de Portugal na Comunidade Europeia e a independência das colônias portuguesas na África (1974-1975) revolucionaram Portugal, diversificando e enriquecendo sua produção literária.

Por último, falamos da projeção cada vez maior que a literatura africana de expressão portuguesa vem ganhando internacionalmente.

Dialogar com nossas raízes é uma boa pedida. Ler o que se escreve em português contemporaneamente – no Brasil, em Portugal, Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau ou Cabo Verde – é para nós uma forma de autoconhecimento, de depuração da sensibilidade, do intelecto e principalmente de nossa humanidade.



Paulo Giandalla/Escrevão Conectado

Escritor moçambicano Mia Couto.

(*Novas Palavras* – PNLD-EM-2015, v.3, p. 157)

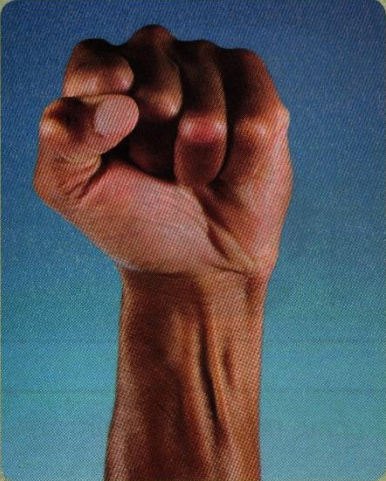
Nas edições do livro *Português: linguagens* acontece algo similar. Apenas a mais recente edição cumpre a lei relativa à cultura africana. Da mesma forma, buscamos nos três volumes do livro *Português: linguagens* a presença de manifestações literárias africanas.

No primeiro volume, no capítulo 1, “O que é literatura?”, um pequeno box, dentro de uma atividade, apresenta aos alunos José Craveirinha, um escritor moçambicano que escreve em língua portuguesa. As questões, como se pode ver abaixo, exploram a crítica e denúncia presentes nos versos do poema “Grito Negro”, do autor, e percebe-se entre elas uma linha interpretativa que as articula de modo a favorecer a compreensão do poema, da proposta estética do poeta voltada para a realidade social, abarcando também, a partir da leitura do poema, reflexões mais amplas sobre a literatura. (ver imagens 29 e 30).



### Imagem 32 – Literatura Africana *Novas Palavras*

**LEITURA**



alcatrão: um dos componentes do carvão.  
motriz: que se move ou faz mover alguma coisa.

**Grito negro**

Eu sou carvão!  
E tu arrancas-me brutalmente do chão  
e fazes-me tua mina, patrão.

Eu sou carvão!  
e tu acendes-me, patrão  
para te servir eternamente como força motriz  
mas eternamente não, patrão.

Eu sou carvão  
e tenho que arder, sim  
e queimar tudo com a força da minha combustão.

Eu sou carvão  
tenho que arder na exploração  
arder até às cinzas da maldição  
arder vivo como alcatrão, meu irmão  
até não ser mais a tua mina, patrão.

Eu sou carvão  
Tenho que arder  
queimar tudo com o fogo da minha combustão.  
Sim!  
Eu serei o teu carvão, patrão!

(In: Mário de Andrade, org. *Antologia temática de poesia africana*.  
3. ed. Lisboa: Instituto Cabo-Verdeano do Livro, 1980. v. 1. p. 180.)

**1.** O texto lido é um poema, um dos vários gêneros literários. Nos poemas, é comum o eu lírico expor seus sentimentos e pensamentos.  
É a relação de exploração que há entre o patrão e o eu lírico, supostamente seu  
a) Qual é o tema do poema lido? *escravo ou empregado.*

b) O que predomina nesse poema: aspectos individuais ou sociais? *Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que, além da relação social, a mais evidente, há também a exposição dos sentimentos do eu lírico.*

**2.** Os poemas geralmente utilizam uma linguagem plurissignificativa, isto é, uma linguagem figurada, em que as palavras apresentam mais de um sentido. O eu lírico do poema lido, por exemplo, chama a si mesmo de *carvão*. Que sentidos têm as palavras *carvão* e *mina* no contexto? *O carvão representa a força de trabalho do negro ("a força motriz") e a mina representa o próprio negro, ou seja, o lugar de onde o patrão extrai sua riqueza. Logo, carvão e mina representam a exploração do homem pelo homem, ou a exploração do homem negro pelo homem branco.*

**Eu lírico: a voz do poema**

Chamamos de *eu lírico*, *eu poético* ou simplesmente *sujeito* à pessoa que fala no poema.  
Nem sempre a voz do eu lírico corresponde à do escritor. Em várias canções de Chico Buarque, por exemplo, o eu lírico é feminino. Veja um trecho da canção "Ana de Amsterdam":

Eu cruzei um oceano  
Na esperança de casar  
Fiz mil bocas pra Solano  
Fui beijada por Gaspar

(Português: linguagens – PNLD-EM-2015, p.21)



### Imagem 33 – Literatura Africana *Português: linguagens*.

3. Para o patrão, o eu lírico é carvão, pois é a força motriz do trabalho e da produção. O eu lírico aceita sua condição de "carvão", mas com um sentido diferente do que tem para o patrão. Releia os versos finais do poema e interprete o último verso. Resposta pessoal. Sugestão: Embora o eu lírico afirme que é carvão, não pretende continuar sendo o combustível da exploração do patrão, e sim "queimar tudo", isto é, destruir a própria figura do patrão, que representa a exploração.

Eu sou carvão  
Tenho que arder  
queimar tudo com o fogo da minha  
[combustão].  
Sim!  
Eu serei o teu carvão, patrão!

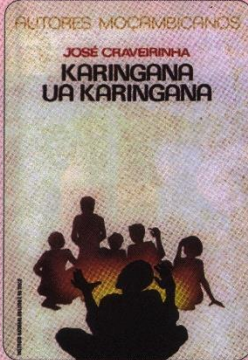
4. O poema de Craveirinha, além de expressar os sentimentos e as ideias do eu lírico, é também uma recriação da realidade. Por meio dessa recriação o poeta denuncia as condições de vida a que eram submetidos os negros em Moçambique antes do processo de independência. Na sua opinião, a literatura pode contribuir para transformar a realidade concreta? Explique. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que sim, pois, denunciando os problemas da realidade, a literatura sensibiliza as pessoas, preparando-as e estimulando-as para as mudanças sociais.

5. O escritor e educador Rubem Alves afirma que o escritor "escreve para produzir prazer". Em sua opinião, a literatura proporciona prazer ao ser humano, mesmo quando trata de problemas sociais, como ocorre no poema de Craveirinha? Justifique sua resposta. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que sim, pois, mesmo quando trata de problemas sociais, a literatura é capaz de provocar emoções e reflexões no ser humano.

6. Reúna-se com um colega e, com base na leitura do poema de Craveirinha e do conto "A mulher sem medo", de Moacyr Scliar, montem um quadro com as principais características do texto literário. Professor: Ao fazer a correção da questão, construa coletivamente um quadro com as principais características do texto literário. Sugestão de resposta: É um texto que recria ficcionalmente a realidade. Tem a finalidade de entreter o leitor, provocando-lhe sentimentos, emoções, reflexões, prazer. Apresenta uma linguagem organizada de modo a chamar a atenção sobre os temas. Apresenta linguagem estilizada. Ao mesmo tempo que

**José Craveirinha:  
um grito de liberdade**

José Craveirinha (1922-2002) é considerado um dos principais escritores africanos de língua portuguesa. Moçambicano, participou ativamente do processo de libertação de seu país. Entre outras obras, escreveu *Chiguba*, *Karingana ua Karingana*, *Maria e Hamina* e *outros contos*.



**A arte como resistência política**

Nas décadas de 1960 e 1970, a música popular brasileira – muito mais do que a literatura – representou uma forma popular de combate ao regime militar. Artistas como Geraldo Vandré, Chico Buarque de Hollanda, Milton Nascimento e Ivan Lins compuseram *músicas engajadas*, que falavam do sonho de liberdade e de tempos de alegria. Alguns escritores também se engajaram nesse processo, entre eles Antônio Callado e Ferreira Gullar. Este escreveu, por exemplo:

Eu sei que a vida vale a pena  
Mesmo que o pão seja caro  
É a liberdade, pequena.

(*Português: linguagens* – PNLD-EM-2015, p.22)

No segundo volume, a Literatura Africana aparece dentro do capítulo “O romance romântico e a identidade nacional. O romance indianista”, na seção Literatura Comparada. Nela, os autores fazem uma comparação entre a poesia africana contemporânea e a prosa romântica brasileira. Para isso, trazem um fragmento de “Iracema”, do escritor José de Alencar, e o poema “Carta de um contratado”, do escritor angolano Antônio Jacinto e os aproxima quanto ao tema: o amor.

No terceiro volume, a Literatura Africana também aparece na seção Literatura comparada, desta vez no capítulo “Manuel Bandeira e Alcântara Machado”. São

apresentados dois poemas, um de Manuel Bandeira e o outro de Ovídio Martins, poeta cabo-verdiano. Busca-se, assim, mostrar para o aluno o diálogo entre eles.

Por fim, o último capítulo dedicado à literatura na edição mais recente de *Português: linguagens*, intitulado “Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa”, traz uma perspectiva geral da Literatura Africana, com foco na língua portuguesa e aborda, então, a literatura em Angola, em Moçambique e em Cabo Verde. São propostas leituras de Pepetela, Maurício Gomes, Mia Couto e Onésimo Silveira. Essa mais ampla e sistemática abordagem da Literatura Africana atende, portanto, à Lei 10.639/03. Nota-se, na análise desse livro uma maior integração entre a Literatura Africana e a literatura brasileira, e também um maior espaço dado a essas relações, sem que as produções literárias e os autores africanos passassem a constar no material apenas para cumprir a uma exigência de lei.

#### 4.4.2 Literatura e outras linguagens

Nos últimos anos, têm-se intensificado, nas práticas de leitura e escrita, as interfaces entre linguagens múltiplas. O texto literário dialoga com as artes plásticas, o cinema, a música, o teatro etc. e esses diálogos podem ser muito produtivos do ponto de vista da compreensão da arte literária. Além disso, embora não seja o foco deste tópico, convém ressaltar a multimodalidade de linguagens, presente em muitos gêneros (quadrinhos, tiras, propaganda, etc.) de diferentes esferas como a publicitária, a jornalística, a literária e outras, vem também ganhando espaço no trabalho com os eixos de Língua Portuguesa na sala de aula. Incluir este tópico sobre literatura e outras linguagens surgiu, portanto, da necessidade de verificar como os livros didáticos nos últimos dez anos vêm atendendo às relações entre linguagens com o objetivo de melhor compreender o texto literário. As relações estabelecidas entre a literatura e obras de arte, ou ainda, entre a literatura e outras mídias, defendidas pelas OCEM, podem ser assim entendidas:

Pensamos que se deve privilegiar como conteúdo de base no Ensino Médio a Literatura brasileira, porém não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas. Nada impede, e é desejável, que obras de outras nacionalidades, se isso

responder às necessidades do currículo de sua escola, sejam também selecionadas. Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte. (BRASIL, 2006, p. 73-74)

As diferentes edições do livro *Novas Palavras* apresentam uma divergência quanto ao tratamento de outras linguagens associadas à literatura. A edição aprovada no PNLD-EM/2006 traz retratos e reproduções de obras de arte ao longo de seus capítulos sem propor nenhuma atividade ou leitura a partir desses textos imagéticos, que funcionam como meras ilustrações. Eles aparecem entre a teoria ou junto a textos e atividades, mas os autores fazem poucas referências a elas. A interpretação e associação aos textos literários ou à teoria fica a cargo dos professores e alunos.

### Imagem 34 – Renascimento: artes e literatura.

**Características do Renascimento nas artes e na literatura**

A principal tendência do Renascimento é o Classicismo, que se define pelas seguintes características:

- imitação dos autores gregos e latinos, modelos de perfeição estética;
- obediência a regras;
- busca da perfeição formal das obras;
- racionalismo; equilíbrio entre razão e emoção, entre razão e imaginação;
- impessoalidade;
- universalismo dos valores ideais do Bem, da Beleza e da Verdade.

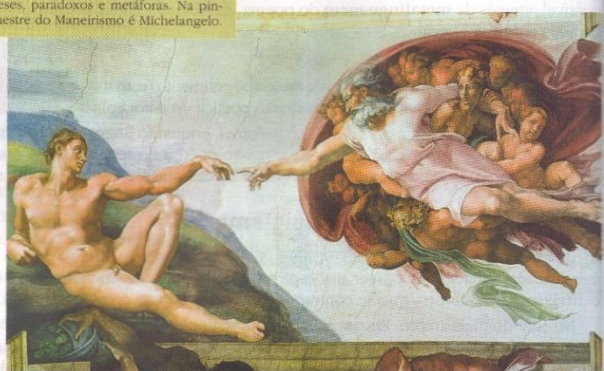
Entretanto, o ideal de perfeição e equilíbrio estético do classicismo renascentista em nenhum momento se impôs de modo absoluto. No âmbito das artes, características medievais sobreviveram durante todo o período. Em sua última fase — o **Maneirismo** — o Renascimento já anticipa as características do Barroco: pessimismo, conflito, prevalência da emoção sobre a razão.

**CARACTERÍSTICAS DO CLASSICISMO**

- Imitação dos clássicos.
- Obediência a regras.
- Ideal de perfeição formal.
- Racionalismo.
- Equilíbrio.
- Impessoalidade.
- Universalismo.
- Valores ideais.

**MANEIRISMO** – entendido às vezes como anti-Renascimento, o Maneirismo é a fase de transição entre o Renascimento e o Barroco. As principais características são a visão pessimista do mundo e o dilaceramento interior do homem, que quebram a harmonia e o equilíbrio da arte clássica, exprimindo-se sobretudo pelos contrastes: antíteses, paradoxos e metáforas. Na pintura, o grande mestre do Maneirismo é Michelangelo.

*Detalhe de A criação do Homem: afresco que se tornaria um dos emblemas do período renascentista.*



(*Novas Palavras* – PNLD-EM 2006, p.60)



Na edição mais recente do livro *Novas Palavras*, aqui analisada, inova-se com a inclusão da seção *Leitura de imagem*. Coerente com a proposta teórico-metodológica da coleção, o objetivo da seção é, de um modo geral, apreender em outras obras que não literárias características culturais marcantes do estilo de época estudado naquele momento. A imagem a seguir exemplifica como os autores associam as obras de arte reproduzidas com o movimento literário estudado.

### Imagem 35 – Arcadismo e imagem

**Leitura de imagem**

Observe, no quadro de François Boucher, as convenções do Arcadismo na pintura rococó.

**Zagal** – ajudante em fazenda de gado; pastor.

**Bucolismo:** a tranquilidade da vida no campo.

**Pastoralismo:** personagens descalços, vestidos de roupas leves e simples. Assim como as ovelhas e o cão, os pastores descansam após a refeição.

**Locus amoenus:** as árvores, a sombra, a água fresca e o céu azul são os elementos do lugar aprazível, ideal para o descanso e para o idílio amoroso. A natureza é um refúgio, mas é artificializada como cenário ideal, é um jardim. O chafariz é elemento arquitetônico próprio dos parques urbanos.

**Carpe diem e aurea mediocritas:** os dois temas se confundem e se completam. O quadro representa o outono. Despreocupados, os personagens desfrutam os prazeres do momento presente (*carpe diem*). Mas são pequenos e singelos prazeres de uma vida em equilíbrio (*aurea mediocritas*): vestem roupas leves, têm os pés descalços e podem descansar ao ar livre, aproveitando o tempo ainda ameno, enquanto não chegam os rigores do inverno. Um jovem **zagal** faz a sesta, enquanto o pastor corteja a pastora, oferecendo-lhe uvas, num delicado jogo amoroso.



Pastoral de outono (1749), de François Boucher.

(*Novas Palavras* – PNLD-EM-2015, p. 139)

A edição mais antiga do livro *Português: linguagens*, do PNLD-EM/2006, traz muitas imagens ao longo dos capítulos de Literatura. A abertura de cada unidade é composta sempre por uma imagem – em sua maioria representações de obras de arte – acompanhada por um texto literário. Ao longo dos capítulo também são alocadas imagens, porém, assim como acontece no livro *Novas Palavras* da mesma época,



relacionam-se à teoria, mas muitas vezes sem uma elucidação por parte dos autores que promova essa associação.

Ao final de cada unidade, a seção *Imagem em foco* traz reproduções de obras de arte associadas ao período histórico literário estudado. Esta seção propõe questões (como uma atividade) acerca da interpretação das imagens e relacionando-as com os movimentos literários estudados.


### Imagem 36 – Arcadismo e imagem (2)

**INTERVALO**

Nesta unidade, você conheceu textos e imagens relacionados ao Arcadismo ou Neoclassicismo, a expressão artística do homem do século XVIII. Para encerrar a unidade, você vai fazer neste Intervalo a leitura de um quadro do século XVIII e participar com a sua classe da montagem de um júri simulado.

**A IMAGEM EM FOCO**

Observe o quadro *Experiência com uma bomba de ar* (1768), de Joseph Wright, e responda às questões propostas.



1. O quadro de Wright se ocupa de um aspecto que teve grande importância na vida cultural do século XVIII: o cientificismo. Nele é retratada uma experiência científica feita com um pássaro (uma cacatua branca), que está dentro de uma redoma de vidro. Se a redoma for vedada com a tampa, e o ar bombeado para fora, o pássaro morrerá por falta de oxigênio. Em meados desse século, ainda não se conhecia completamente o papel do oxigênio; por isso, era comum na época a realização de experiências como essa. Observe a expressão de cada uma das personagens diante da experiência.

- Dessas personagens, quem é provavelmente o cientista? Por quê?
- Dois personagens demonstram fascínio e interesse pelo desenrolar da experiência. Quais são elas?
- Outras duas personagens parecem não se importar muito com a experiência. Identifique-as e levante hipóteses sobre o relacionamento existente entre elas.
- As duas meninas da tela parecem experimentar sentimentos que se opõem: a menor olha para o pássaro e a maior não tem coragem de fazê-lo. Que sentimentos ou sensações elas parecem ter nesse momento?
- Por trás das meninas, um homem as ampara e fala com elas. Provavelmente, que relação existe entre as meninas e esse homem? O que ele deve estar dizendo a elas?
- À direita do quadro, ao fundo, um garoto faz subir ou descer o fio que segura a gaiola. Levante hipóteses: o que possivelmente ele pretende fazer?

2. Observe a iluminação do quadro. A principal fonte de luz do ambiente provém de uma vela, colocada atrás do copo. Em nossa cultura, a vela associa-se, por um lado, à idéia de *conhecimento, razão*, pelo fato de iluminar; por outro, associa-se à idéia da *inevitabilidade da morte*, pelo fato de ela se apagar.

- Como você sabe, a morte é uma constante nos textos barrocos. Na tela em estudo, ela é sugerida tanto pelo crânio que está dentro do copo quanto pela possibilidade de a cacatua vir a morrer. Porém, diferentemente dos textos e quadros barrocos, em que a decisão sobre a vida e a morte cabe a Deus, no quadro de Wright a quem cabe esta decisão?
- Considerando que o século XVIII é chamado de o Século das Luzes ou Idade da Razão, o que a experiência científica, a luz da vela e a lua cheia simbolicamente representam no contexto?
- Por consequência, o que representam as sombras, vencidas pela luz?

3. Na parte inferior e à direita do quadro, há um homem sentado, com um olhar reflexivo e, de certa forma, distante. Considerando a novidade que as idéias científicas representam na época, é possível afirmar que esse homem sintetiza as idéias gerais do quadro e talvez traduza as reflexões do próprio pintor acerca do momento em que vive. Levante hipóteses: o que esse homem deve estar pensando?

(Português: linguagens – PNLD-EM-2006, p.158-159)

No livro *Português: linguagens*, aprovado no PNLD-EM/2015, a abertura das unidades continuam seguindo o padrão já apresentado na edição mais antiga. A mudança acontece em relação à seção *A imagem em foco*, a qual é deslocada para as páginas que seguem a abertura de cada unidade, com uma ou mais imagens de pinturas ou esculturas seguidas de atividades que as relacionam ao conteúdo a ser estudado. Tal seção, como já dito antes, aparecia na edição de 2006 ao fim de cada unidade. Percebe-se assim, uma preocupação dos autores em promover o diálogo entre a literatura e outras artes como

uma forma de compreender melhor as características do estilo de época estudado e suas relações históricas.

Percebe-se, portanto, que o diálogo entre a literatura e outras artes está mais presente nas edições mais atuais das obras. Quanto ao livro de Cereja e Thereza Cochar, *Português: linguagens*, já em 2006, os autores buscavam promover a percepção do aluno quanto a essa relação, mas na edição de 2015, ao trazê-la para o início da unidade, valorizam tal diálogo e promovem uma leitura prévia das características do estilo de época que será estudado, mostrando que estas geralmente se aplicavam às artes naquele período histórico por serem representativas dos anseios da sociedade.

As linguagens midiáticas também são contempladas em alguns dos livros analisados. Apesar de a edição do livro *Novas Palavras*, aprovada no PNLD-EM/2006, não trazer nenhuma seção ou box que suscitem o diálogo da literatura com outras mídias, na edição mais recente, o box *Navegar é preciso* traz dicas de sites, músicas e outras linguagens que podem ser complementares do conteúdo apresentado naquele capítulo.

Nas duas edições de *Português: linguagens*, o box “Fique ligado! Pesquise!”, já apresentado neste texto, aparece no início de cada unidade e tem por objetivo apresentar outros textos relacionados ao conteúdo que será estudado e que podem ser complementares, como vídeos, livros, músicas, *sites* da internet e ainda sugestões de lugares, como museus, para visita.




### Imagem 37 – Seção “Fique ligado! Pesquise!”

## Fique ligado! Pesquise!

Para estabelecer relações entre a literatura e outras artes e áreas do conhecimento, eis algumas sugestões:

**Assista**

- *Elizabeth – A era de ouro*, de Shekar Khapur;
- *Desmundo*, de Alain Fresnot;
- *1492 – A conquista do paraíso*, de Ridley Scott;
- *Cristóvão Colombo*, de Alberto Lattuada;
- *A missão*, de Roland Joffé;
- *Aguirre – A cólera dos deuses*, de Werner Herzog;
- *Romeu e Julieta* e *A megera domada*, de Franco Zeffirelli;
- *Giordano Bruno*, de Giuliano Montaldo.



**Leia**

- *Desmundo*, de Ana Miranda (Companhia das Letras);
- *Inés da minha alma*, de Isabel Allende (Bertrand Brasil);
- *Terra papagalli*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (Objetiva);
- *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes (Abril Cultural);
- *Vida de Galileu*, de Bertolt Brecht (Abril Cultural);
- *As viagens de Marco Polo*, de Marco Polo (Scipione);
- *Sonetos para amar o amor*, de Luís de Camões (L&PM);
- *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare (Melhoramentos).

**Ouçã**

- Ouça o disco *Musikantiga II* (que contém músicas renascentistas). E também “Os argonautas”, de Caetano Veloso (disco *Caetano e Chico juntos*); “Tropicália”, de Caetano Veloso (*Tropicália* ou *Paris et circensis*), prestando atenção na parte inicial falada; “Monte castelo”, “A ordem dos templários” e “Amor platônico”, do grupo Legião Urbana.
- *Renascimento flamengo* (Netwell/Sonopress); *Leonardo, o inventor* (Divertire).

**Navigate**

- [www.jornaldepoesia.jor.br/camoes.html](http://www.jornaldepoesia.jor.br/camoes.html)
- [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select\\_action=&co\\_autor=84](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=84)
- [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=termos\\_texto&cd\\_verbete=3637](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3637)
- [http://www.agal-gz.org/modules.php?name=Biblio&rub=geral\\_pers](http://www.agal-gz.org/modules.php?name=Biblio&rub=geral_pers)

**Visite**

- Visite o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), na cidade de São Paulo, cujo acervo contém obras produzidas em diversas épocas, da Idade Média aos dias atuais.

(Português: *linguagens* – PNLD-EM-2015, p.125)

Na edição mais recente, acrescentou-se um outro box complementar, mas que não aparece obrigatoriamente em todos os capítulos: *Para quem quer mais na Internet*. Tal box apresenta website que pode trazer informações complementares ao estudo da literatura. No capítulo sobre a linguagem do Trovadorismo, por exemplo, essa seção traz

como sugestão que o aluno acesse o site do Museu Nacional da Idade Média, localizado em Paris.

Assim, ainda que superficialmente, os livros analisados tentam atender ao que propõem as OCEM: trabalhar a multiplicidade de linguagens. Nos capítulos voltados para a literatura estão presentes as linguagens literária e cultural, e os alunos podem ter contato com as linguagens midiáticas associadas ao que se estuda por meio dessas seções com dicas de sites, músicas, etc. Além disso, tais sugestões podem servir para que o professor promova o contato com essas outras linguagens, por exemplo, passando um vídeo ou levando uma música para a sala de aula indicados pelo livro didático.

É preciso compreender que o literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura. Por essa razão, é papel da escola ampliar essas relações e não constrangê-las, embora não seja o único momento para o estabelecimento desse diálogo ao longo do processo de letramento literário (...). (COSSON, 2006, p. 83)

Assim, a presença de outras linguagens no livro didático, associadas com a literatura, promove maiores chances de os alunos desenvolverem uma melhor compreensão das obras literárias, musicais, artísticas, ou seja, culturais, apreendendo delas seu valor estético.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2016, será publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que visa garantir, por meio de uma proposta curricular para as diversas áreas de conhecimento do ensino básico, os direitos de educação e acesso ao conhecimento para os alunos. Hoje, portanto, vivemos um momento propício para rever e avaliar o que se elege como objetivos a serem alcançados em cada etapa da escolaridade da educação básica. Nesse contexto, a literatura, eixo de ensino do componente Língua Portuguesa, se apresenta no movimento de formação que se inicia na Educação Infantil e se fortalece no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, avançando em direção à autonomia do leitor, capaz de interagir com narrativas de ficção e com a poesia, fruir e avaliar esteticamente obras lidas, escolher o que vai ler, estabelecer relações entre obras literárias e artísticas etc.

Propondo um diálogo com Candido (1995), que defende a literatura como um direito de todo sujeito, percebe-se que o foco na formação do leitor literário e a ampliação do espaço da literatura no espaço escola, que passa hoje pela reformulação do ensino de literatura no Ensino Básico, fazem-se necessários.

Desde a publicação dos PCN e PCN+, passando pelas OCEM e mais atualmente com o documento preliminar da BNCC, percebe-se que a literatura vem ganhando um espaço importante nas discussões de especialistas em educação. Os primeiros documentos citados pouco abordavam o ensino de literatura e quando o fizeram trouxeram propostas pouco claras para a prática docente.

Em 2006, com a publicação das OCEM, introduz-se entre os documentos oficiais o conceito de letramento literário e o ensino de literatura começa a ser discutido, tendo como base uma proposta de viés menos historicista e mais voltada para a leitura literária. Essa abordagem é também proposta pela Matriz de Referência do ENEM da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias.

Atualmente, a BNCC, ainda em construção e revisão<sup>28</sup>, discute novas propostas para o ensino de literatura no Ensino Médio que dialogam com a tradição. Sobre o ensino da literatura em cada ano do Ensino Médio, o documento prevê:

1º ano: Ler produções literárias de autores da Literatura Brasileira Contemporânea, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda, assim, atemporal e universal.

2º ano: Ler produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XX e XIX, em diálogo com obras contemporâneas, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda, assim, atemporal e universal.

3º ano: Ler produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XVIII, XVII e XVI, em diálogo com obras contemporâneas, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda, assim, atemporal e universal. (BRASIL, 2015, p.61-65)

O ponto de partida sugerido é a literatura contemporânea que, mesmo posteriormente, nos 2º e 3º anos, quando se passar à literatura dos séculos anteriores, deve permanecer como ponto de contato.

Tal tendência, não exatamente nessa ordem, vem se manifestando em livros didáticos como vimos no recorte desta pesquisa. William Cereja, por exemplo, um dos autores do livro *Português: linguagens*, analisado nesta pesquisa, em sua tese de doutorado, defende um ensino de literatura que perpassa a história, abordando as escolas literárias em uma ordem linear, mas não excluindo os possíveis diálogos entre textos literários de épocas diferentes.

Nossa análise diacrônica de livros didáticos aprovados em duas edições do PNLD-EM mostrou-nos como, em um intervalo de 10 anos, se evidenciam mudanças nessa direção. Assim, percebemos que os livros analisados mantiveram o ensino por escolas e movimentos literários, cronologicamente alocados, mas em alguns momentos propuseram o diálogo acima citado, atenuando a ideia, que prevaleceu durante décadas, de que as escolas literárias ou estilos de época mantinham uma relação de oposição entre si e o que mais interessava era a identificação de características que definiam esses estilos, por meio de fragmentos de textos selecionados. Não havia, desta forma, uma discussão mais aprofundada sobre o fazer artístico que aproxima a arte literária de épocas diferentes e distantes. Essa percepção foi um importante avanço percebido entre as edições no

---

<sup>28</sup> Na fase de consulta pública em que se encontra no momento de finalização desta dissertação.

intervalo de 10 anos, que mostra uma adequação a discursos que orientam a produção de materiais didáticos.

Entretanto, apesar disso, na análise aqui apresentada, foram constatadas mais permanências do que de fato mudanças. A coletânea textual permanece composta principalmente por autores canônicos ou consagrados pela cultura literária escolar, e, de um modo geral, aparecem poucos textos da cultura juvenil, aqui entendidos como aquelas obras que os jovens gostam de ler ou mesmo obras que são escritas para eles, nos materiais didáticos. Sabemos que a seleção da coletânea de livros didáticos está comprometida com um projeto de ensino que se deve garantir na escola, mas cabe apontar que, conforme colocam documentos oficiais, é necessário uma aproximação com as manifestações não consagradas e juvenis.

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim, como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. É por isso que ao lado do princípio positivo da atualidade das obras é preciso entender a literatura para além de um conjunto de obras valorizadas como capital cultural de um país. A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. (COSSON, 2006, p. 34)

O modelo de discussão da teoria que apresenta o contexto histórico, a escolha pelos principais autores da escola literária em questão, bem como as principais características de seus textos permanecem, mesmo quando se notam avanços em relação a uma dinâmica menos engessada. Percebe-se, entretanto, que essas permanências são apresentadas agora em função da leitura de textos literários o que nos permite afirmar que, nos manuais dos professores dos livros aprovados no PNLD-EM 2015, a leitura literária e a formação do leitor figuram como principais objetivos das obras analisadas.

As atividades analisadas, tanto nas publicações de 2006 quanto nas de 2015, mostram essa preocupação com a leitura. A maioria das questões abordaram aspectos de compreensão dos textos, sem se prender à história, mas algumas vezes solicitaram do aluno o conhecimento de características específicas de construção do texto literário, conforme o estilo de época. A inclusão nas edições mais recentes de atividades que propunham a associação de movimentos literários de diferentes épocas foi percebida.

Entretanto, uma abordagem sincrônica da literatura, com maior espaço em uma das coleções, não foi a única mudança percebida. A presença de outras linguagens em diálogo com os textos literários foi recorrente nas edições aprovadas no PNLD-EM 2015. Aqui, cabe fazer uma abordagem separada de *Novas Palavras* e *Português: linguagens*. O primeiro em sua edição mais antiga analisada não propunha essa leitura comparativa ou associativa da literatura com outras artes e linguagens. Entretanto, a edição mais atual trouxe em quantidade expressiva esse diálogo. O segundo, *Português: linguagens*, que já apresentava na edição mais antiga a presença desse diálogo, refinou mais o olhar comparativo entre linguagens na edição atual. Esse modo de compreender a literatura – arte da palavra – em sua condição dialógica no contexto cultural mais amplo, abre possibilidades de fruição e também de ampliação da experiência estética que se quer alcançar.

Por fim, atendendo à legislação, as edições mais recentes das duas obras analisadas incluíram autores e textos africanos de língua portuguesa. Esses textos, algumas vezes, foram trabalhados em diálogo com a Literatura Brasileira.

Em suma, percebe-se que o livro didático de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao ensino de literatura, tem buscado apreender algumas das mudanças e discussões feitas nos documentos oficiais, frutos de discussão acadêmica sobre teorias e metodologias que contribuam melhor para a formação de leitores no Ensino Médio. No entanto, muitas questões emergem quando se consideram os limites do livro didático que, sabemos, não equivale ao currículo de cada escola, por meio do qual se construa um projeto de formação literária, que englobe também obras e autores locais ou regionais que fazem parte das diferentes culturas deste imenso país.

Retomando a ideia exposta no início dessas considerações finais sobre o momento de discussões curriculares da atualidade, nos próximos anos, teremos reunido uma vasta gama de perspectivas de pesquisas sobre o ensino da literatura nos livros didáticos, nos currículos escolares, nos programas de distribuição de livros de literatura, nas salas de aula, nos exames nacionais, oriundas da discussão da BNCC. Proceder a um recorte, nesse vasto leque de possibilidades, e dar continuidade a esse estudo sobre a formação literária no Ensino Médio, considerando o processo histórico, as especificidades sociais e sua representatividade cultural, que configuram um currículo, é a próxima investigação a ser desenvolvida, no percurso acadêmico que tem esta dissertação como uma de suas etapas.



## REFERÊNCIAS

AMARAL, Emília et al. *Novas Palavras (livro didático)*. 2 ed. Vol. Único. São Paulo: FTD, 2003.

AMARAL, Emília et al. *Novas Palavras (livro didático)*. 2 ed. Vol. Seriado. São Paulo: FTD, 2013.

ANTÓN, Marta; DICAMILLA, F. J. *Socio-cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom*. The Modern Language Journal, v. 83, n2, p. 2247, 1999.

BARDIN, Laurence. 1995. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

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

\_\_\_\_\_. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto, ROJO, Roxane. Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de Português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL, MEC. *Lei de diretrizes e bases da educação*. São Paulo, Fepesp, 1996.

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. *Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: PNLD-EM/2005 : Língua Portuguesa / [coordenação Egon de Oliveira Rangel]*. – Brasília : MEC, SEMTEC, FNDE, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. *Língua Portuguesa : catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLD-EM/2009 / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012 : Língua Portuguesa*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. BRASIL. Ministério da

Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: MEC/INEP, 2013b.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015 : Língua Portuguesa : Ensino Médio*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (documento para consulta pública). MEC, 2015.

BUNZEN, Clécio dos Santos. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação, UNICAMP, 2005

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio*. Tese (Doutorado), PUC-SP, 2004.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens* (livro didático). Vol. Único. São Paulo: Atual, 2003.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens* (livro didático). 9 ed. Vol. Seriado. São Paulo: Saraiva, 2013.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *Letramento Literário*. In: FRADE, I.C.A.S; COSTA VAL, M.G.; BREGUNCI, M.G.C. (Org.). *Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

CUNHA, M. A. A. *Experiência estética literária*. In: FRADE, I.C.A.S; COSTA VAL, M.G.; BREGUNCI, M.G.C. (Org.). *Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

DAYRELL, Paulo; CARRANO, Carla Linhares Maia (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

Diretrizes e Bases. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc](http://www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc)> Acesso em: 20 jul. 2015.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTON-RICARDO et al. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LAGE, Micheline Madureira. *Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira*. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em aberto, nº 69, ano 16. 1996, pp. 97-129.

LUNA, Tatiana Simões; MARSCUSCHI, Beth. Letramentos literários: o que se avalia no Exame Nacional Do Ensino Médio? In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 195-224, Julho-Setembro 2015.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar Português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MELLO, Gustavo. *Desafios para o setor editorial brasileiro de livros na era digital*. BNDES, 2012

OSAKABE, H.; FREDERICO, E.Y. Literatura. In: *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62, Universidade do Minho Braga, Portugal.

PAULINO, Graça. *Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente*. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. Leitura literária. In: *Glossário Leitura literária*. UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: ago/2015.

\_\_\_\_\_. *Leitura Literária*. In: FRADE, I.C.A.S; COSTA VAL, M.G.; BREGUNCI, M.G.C. (Org.). *Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

REZENDE, Neide Luzia. O ideal de formação pela literatura em conflito com as prática de leitura contemporâneas. In: SANTINI, Juliana (org.). *Literatura, crítica, leitura*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

ROJO, R. & BATISTA, A (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, Danielle Amanda Raimundo Silva; FRITZEN, Celdon. Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. *Revista Contrapontos*. UFSC, 2012.

SILVA, Luiza Tropia. *A formação do leitor literário: um estudo de caso com leitores de Harry Potter*. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SOARES, Magda. Um olhar sobre o livro didático. In: *Presença pedagógica*, v.2, n.12, nov./dez. 1996.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Abr. 2004a, n° 25, p. 5-17.

\_\_\_\_\_. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004b. p. 155-177.

STREET, Brian. What's new in New Literacy Studies? *Current Issues in Comparative Education* 5(2). May 12, 2003. Disponível em: <[www.tc.columbia.edu/cice/](http://www.tc.columbia.edu/cice/)>. Acesso em: 14/05/2014.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZOARA, F. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. Instituto Pró-livro. Imprensa Oficial. Governo do Estado de São Paulo, 2012.

**ANEXOS****ANEXO 1 - Quadro Revisão Bibliográfica**

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDAD E/REVISTA	TIPO	ANO	OBJETIVO
A literatura na escola: o texto literário no livro didático	Ceciliany Alves Feitosa	PUCSP	D	2007	O presente trabalho tem como objetivo buscar e conhecer o tratamento dado ao texto literário no livro didático, a partir das diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais

A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária	Paula Cristina De Almeida	UFMG	T	2006	A escolarização da literatura no livro didático de língua portuguesa das séries iniciais do ensino fundamental foi o objeto de estudo desta pesquisa que se orientou pelos seguintes objetivos: identificar os textos literários presentes nas coleções didáticas e analisar a escolha por determinados gêneros e autores, a incidência e a posição dos textos; investigar as adaptações exigidas pela transferência do texto literário de seu suporte original para as páginas do livro didático e a seleção do fragmento que constitui o texto a ser lido; e analisar as propostas de leituras e as atividades de compreensão que são apresentadas no livro didático para o trabalho com o texto literário.
Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura de literatura na formação da "comunidade de leitores"	Marta Passos Pinheiro	UFMG	T	2006	Esta pesquisa descreve e analisa como ocorre o processo de formação do jovem (pré-adolescente) como leitor de literatura, através de suas práticas de leitura em livros didáticos e em outros suportes impressos usados em sala de aula.
Do canone literario ás provas de vestibular : canonização e escolarização da literatura	Ana Claudia E Silva Fidelis	UNICAMP	T	2008	Este estudo pretende, na esteira desses debates, analisar a forma como as listas de leitura constituem um novo recorte canônico (ou uma nova forma de apresentação do cânone literário) e transmitem-se em guia curricular, passando a ditar o que se lê, como se lê e qual o tratamento dado ao objeto literário no ambiente escolar, dividindo espaço com o livro didático, em geral, o principal instrumento da inserção do estudo da literatura na escola e responsável por uma reconfiguração do discurso literário, devido à promoção de uma didatização deste saber.
Entre o obrigatório e o proibido : a literatura e o leitor em livros didáticos de língua portuguesa para Ensino Médio	Lígia Gonçalves Diniz	UNB	D	2012	Esta pesquisa tem por objetivo observar de que forma a literatura e o texto literário são apresentados aos alunos de Ensino Médio nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

O livro didático e o cânone literário-escolar (1930 - 1945)	Rita Sampaio	USP	D	2010	Este trabalho procurou investigar a inserção de autores modernistas no livro didático da Companhia Editora Nacional, nos anos de 1930-1945, tendo por objetivo verificar como ocorreu a escolarização dos autores modernistas.
De "romancistas do Nordeste" a "2ª fase da prosa modernista": um processo histórico de canonização literário-escolar em livros didáticos de português	Andre Barbosa De Macedo	USP	D	2010	Essa dissertação trata das abordagens sobre as obras literárias de Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge Amado, Rachel de Queiroz e José Américo de Almeida em livros didáticos de Português produzidos entre 1944 e 1987.
Concepção bakhtiniana de literatura e a análise de personagens nos livros didáticos de LEM / Bakhtinian concept of literature and the analysis of characters in modern foreign language textbooks	Henrique Evaldo Janzen	Bakhtiniana : Revista de Estudos do Discurso	A	2012	No presente trabalho, inserido em uma pesquisa mais ampla, analisamos, à luz da concepção bakhtiniana de literatura/linguagem, um livro didático de LEM Inglês, focando essencialmente, nesta investigação, o papel desempenhado pelas personagens na estruturação das unidades temáticas.
Seleção de textos para coleções didáticas de Português no PNLD 2007 (1ª a 4ª séries): poemas para quê? Para que poemas?	Luiz Carlos Gonçalves De Oliveira	USP	D	2009	Nesta pesquisa, investigou-se alguns dos principais critérios implicados na seleção de textos que integraram as coleções didáticas de Português aprovadas no PNLD 2007, destinadas a alunos de escolas de 1ª a 4ª séries.
O livro didático de literatura para o Ensino Médio	Bender, Eliane Andrea	USP	D	2007	Essa pesquisa, de natureza descritivo-analítica, verifica o conteúdo de literatura nos livros didáticos de Ensino Médio, considerando teorias referentes ao texto literário enquanto tal e outros estudos realizados de campo pedagógico.
Crise da leitura: estratégias no ensino da literatura –	Ana Paula Franco Nobil	Acta Scientiarum: Human and Social Sciences	A	2003	O presente artigo tem como objetivo discutir o papel perverso do livro didático, salvo honrosas exceções, no ensino da literatura.
A (in)evitável didatização do livro infantil através do livro didático	Ana Maria Da Silveira Bossi	UFMG	D	2000	O processo de didatização dos textos apropriados dos livros infantis através dos livros de alfabetização foi o objeto de estudo desta pesquisa que se centrou nas transformações de natureza grafo-plásticas, textuais, lingüísticas e contextuais que neles ocorrem, tendo em vista a sua escolarização.



Caminhos da educação de adultos no município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário	Sueli Funari	USP	D	2008	O nosso objetivo foi investigar nesse material didático [ livros de EJA ofertado para a rede municipal, o impacto da temática do trabalho. Mais especificamente, procurou-se analisar como o texto literário é apresentado, no âmbito dessas premissas curriculares que estreitam as relações entre educação e trabalho.
Modernismo nos Livros Didáticos de Ensino Médio: que Temas e Textos são Tidos como Fundadores? A que isso se Presta, na Formação do Leitor Escolarizado?	Maria Amélia Dalvi	Educação : Teoria e Prática	A	2011	Partindo de uma perspectiva cultural, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfico-documental. Traz, em primeiro lugar, uma breve síntese a respeito da pesquisa com livros didáticos e sua interrelação com a formação do leitor escolarizado no Brasil; depois, parte para uma brevíssima consideração acerca do que se entende por "moderno" e por "modernismo", passando pela instituição do termo e chegando às vanguardas européias, latino-americanas e brasileiras no século XX; por fim, organiza dados como os temas e subtemas relacionados ao Modernismo Brasileiro que compõem em quatro livros didáticos contemporâneos, para a disciplina de Língua Portuguesa e <b>Literatura</b> no Ensino Médio.
Os modos de didatização de textos literários em manuais de língua portuguesa para o ensino fundamental no período de 1976 a 1996	Marilene Alves De Santana	USP	D	2012	Esta pesquisa desenvolveu-se com o intuito de analisar, conforme a concepção de Chartier (1990), as representações que se construíram dos alunos e da <b>literatura</b> pelo viés da seleção e apresentação dos textos literários nos livros didáticos de Língua Portuguesa.
A leitura no currículo do Ensino Médio como meio de inserção social	Norma Lúcia Barbosa	PUCSP	D	2007	O objetivo desta pesquisa foi compreender as contribuições das práticas de leitura na formação e inserção social do aluno do Ensino Médio de uma Escola Pública da Rede Estadual de ensino vinculada à Diretoria de Ensino Leste-5, da cidade de São Paulo, na disciplina Língua Portuguesa.
Escola e história da literatura em diálogo	Marisa Cardoso Piedras	PUCRS	D	2006	O presente trabalho é uma pesquisa de campo que se propõe investigar qual o conceito de história da <b>literatura</b> que norteia o ensino literário das escolas de Ensino Médio de Porto Alegre

A Apresentação Da Literatura Nos Livros Didáticos Do Ensino Médio	Sônia Maria Ribeiro Jaconi	MACKENZIE	D	2006	Este estudo apóia-se na análise de alguns dos livros didáticos indicados pelo Programa Nacional do Livro do Ensino Médio PNLEM/2005, dando uma atenção especial para o conceito de literatura que cada um apresenta e como se faz a concretude desse ensino.
A Cor Da Metáfora: O Racismo No Livro Didático De Língua Portuguesa	Freitas, Ivana Silva	UFPB	D	2009	O presente trabalho tem como foco central verificar como se dá, no livro didático, a representação da população negra, através da análise ideó-estética dos excertos literários, nele presentes, realizada à luz não apenas das teorias literárias, mas também de outros suportes teóricos advindos das Ciências Humanas e Sociais voltados para a questão étnico-racial, que consideramos importante para a articulação da linguagem com a ideologia a ela subjacente.
A Lei 10.639/2003 E A Literatura Luso-Africana E Afro-Brasileira Na Escola	Ana Maria de Souza	UFRGS	D	2013	Este trabalho se propõe analisar como tem repercutido no ensino fundamental II a lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar. A análise é de natureza descritiva e verifica nas coleções de livros didáticos de Ensino Fundamental II como as disposições da Lei aparecem nessas coleções, propondo alternativas em Língua Portuguesa, focadas no aproveitamento das literaturas luso- africanas e afro-brasileiras.
A Periodização Literária : Uma Análise Dos Materiais Didáticos Em Dois Momentos Do Século Xx /	Ricardo Magalhães Bulhões	UNESP	T	2007	A proposta do presente trabalho é observar algumas visões sobre o ensino da literatura na escola brasileira em dois momentos do Século XX. Num primeiro momento, serão analisados dois materiais didáticos dos mais utilizados no ensino da língua e da literatura nos anos de 1930: os livros Educação Literária, de José Guerreiro Murta (1891-1979), e Autores Contemporâneos, de João Batista de Andrade Fernandes Ribeiro (1860-1934). Em seguida, a investigação sobre os métodos de ensino da literatura direciona-se à atualidade, analisando, também, duas obras didáticas contemporâneas: o livro <i>Novas Palavras</i> , de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite, Severino Antonio, e a Apostila do Curso Anglo, do Ensino Médio.

<p>Textos Literários Em Livros Didáticos De Português Brasileiro Como Língua Estrangeira : Uma Análise Multimodal</p>	<p>Camila Cynara Lima de Almeida</p>	<p>UNB</p>	<p>D</p>	<p>2015</p>	<p>Pela crença na riqueza da literatura como difusora não apenas da língua como da cultura e da história de um povo, na presente pesquisa verifico como ocorre a incorporação de textos literários a livros didáticos de Português Brasileiro como Língua Estrangeira. Essa averiguação é feita com base em análise multimodal, ou seja, atentando para a copresença de semioses que atuam na produção de sentido de um texto. Para tanto, cunhei as seguintes perguntas: Quais são as semioses que passam a integrar o texto literário quando ele é incorporado pelos livros didáticos? As propostas didáticas estimulam um trabalho com as diferentes semioses dos textos? Assim, é utilizado como referencial teórico especialmente a Teoria da Multimodalidade, que permite que sejam percebidas e interpretadas as diversas semioses que permeiam um texto. Com base na análise documental do corpus, elaboro quadros de parâmetros acerca de como têm acontecido essas inserções em alguns livros didáticos atualmente disponíveis no mercado. A partir desse levantamento, poderão ser pensados caminhos para a incorporação dessas produções artísticas a propostas didáticas trilhando caminhos similares aos já percorridos ou trilhando novos caminhos aperfeiçoados. Dessa forma, poderá ser possível propor aos alunos atividades que maximizem a potencialidade educacional que os textos literários detêm.</p>
---	--------------------------------------	------------	----------	-------------	---

## ANEXO 2 – Aquisição de livros didáticos nos últimos anos

Ano de Aquisição	Ano do PNLD (letivo)	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Exemplares	Investimento*	Atendimento
2015	** PNLD 2016	10.150.460	39.606	47.409.364	-	Primeira Aquisição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
		10.995.258	51.439	28.170.038	326.554.141,36	Terceira Aquisição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		7.405.119	19.538	35.337.412	505.243.856,95	Segunda Aquisição Ensino Médio
		28.550.837	-	110.916.814	831.797.998	Total
2014	PNLD 2015	11.032.122	47.225	25.454.102	203.899.968,88	Terceira Aquisição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
		10.774.529	51.762	27.605.870	227.303.040,19	Segunda Aquisição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		7.112.492	19.363	87.622.022	898.947.328,29	Primeira Aquisição Ensino Médio
		28.919.143	-	140.681.994	1.330.150.337,36	Total
2013	PNLD 2014	23.452.834	46.962	103.229.007	879.828.144,04	Segunda Aquisição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
			50.619			Primeira Aquisição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		7.649.794	19.243	34.629.051	333.116.928,96	Terceira Aquisição Ensino Médio
		31.102.628	116.824	137.858.058	1.212.945.073,00	Total
2012	PNLD 2013	24.304.067	47.056	91.785.372	751.725.168,04	Primeira Aquisição Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
			50.343			Terceira Aquisição Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
		8.780.436	21.288	40.884.935	364.162.178,57	Segunda Aquisição Ensino Médio

### **ANEXO 3 - Cronologia das ações e políticas acerca do livro didático**

1929 – Criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático.

1938 – Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 – institui-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.

1945 – Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45 – consolida-se a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.

1966 – Acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) – criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.

1970 – Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).

1971 – O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

1976 – Decreto nº 77.107, de 4/2/76 – o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

1983 - Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

1985 – Edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85 – o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

1992 – A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.

1993 – A Resolução CD FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.

1993/1994 – São definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO.

1995 – De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.

1996 – É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

1997 – Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

2000 – É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização.

2001 – O PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braille. Atualmente, esses alunos são atendidos também com livros em libras, caractere ampliado e na versão MecDaisy (para maiores informações sobre o MecDaisy, clique aqui).

2003 - Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003 – institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD-EM).

2004 – PNLD-EM – foram adquiridos livros de matemática e português para os alunos do 1º ano do Norte e do Nordeste.

2005 – PNLD-EM – houve distribuição de livros de português e matemática para todos os anos e regiões.

2006 – PNLD-EM – Reposição e complementação dos livros de matemática e português, distribuídos anteriormente, além da compra integral dos livros de biologia, seguindo a meta progressiva de universalização do material para esse segmento, que continua nos anos seguintes com a inserção no programa das outras disciplinas.

2007 – Resolução CD FNDE 18, de 24/04/2007, é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

2009 - Resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009 – regulamenta o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). O programa abrange o PNLA, visto que atende estudantes jovens e adultos também em sua fase de alfabetização.

Resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009 – estabelece novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A resolução 60 inclui ainda as escolas de Ensino Médio no âmbito de atendimento do PNLD.



ANEXO 4 – Quadro comparativo entre as Literaturas Brasileira e Portuguesa – *Novas Palavras* – PNLD-EM-2006

QUADRO GERAL DO DESENVOLVIMENTO DAS LITERATURAS PORTUGUESA E BRASILEIRA								
LITERATURA PORTUGUESA								
ERA MEDIEVAL		ERA CLÁSSICA			ERA ROMÂNTICA			
Trovadorismo	Humanismo	Renascimento	Barroco	Neoclassicismo	Romantismo	Realismo Naturalismo	Simbolismo Modernismo	
Séculos XII a XIV	Século XV	Século XVI	Séculos XVII/XVIII	Século XVIII	Século XIX	Século XIX	Século XIX XX	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cancioneiros</li> <li>• Poesia trovadoresca (cantigas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cancioneiro Geral</i></li> <li>• Fernão Lopes</li> <li>• Gil Vicente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Camões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultismo</li> <li>• Conceptismo</li> <li>• Pe. António Vieira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arcádia Lusitana</li> <li>• Nova Arcádia</li> <li>• Bocage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Almeida Garrett</li> <li>• Alexandre Herculano</li> <li>• Camilo Castelo Branco</li> <li>• Júlio Dinis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questão Coimbra</li> <li>• Antero de Quental</li> <li>• Eça de Queirós</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eugénio de Castro</li> <li>• António Nobre</li> <li>• Camilo Pessanha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revista <i>Orpheu</i></li> <li>• Fernando Pessoa</li> <li>• Revista <i>Presença</i></li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descobrimento</li> <li>• Literatura informativa</li> <li>• Literatura catequética</li> <li>• José de Anchieta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baltá</li> <li>• Gregório de Matos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minas Gerais</li> <li>• Cláudio Manuel da Costa</li> <li>• Tomás António Gonzaga</li> <li>• Basílio da Gama</li> <li>• Santa Rita Durão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Independência</li> <li>• Gonçalves Dias</li> <li>• Álvares de Azevedo</li> <li>• Castro Alves</li> <li>• Joaquim Manuel de Macedo</li> <li>• José de Alencar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Machado de Assis</li> <li>• Aluísio Azevedo</li> <li>• Raul Pompéia</li> <li>• Parnasianismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cruz e Sousa</li> <li>• Alphonsus de Guimaraens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semana de 23</li> <li>• Mário e Oswald de Andrade</li> <li>• Geração de 30</li> <li>• Geração de 45</li> <li>• Guimarães Rosa</li> <li>• Clarice Lispector</li> </ul>
		Século XVI	Séculos XVII/XVIII	Século XVIII	Século XIX	Século XIX	Século XIX	Século XX
		Quinhentismo	Barroco	Neoclassicismo	Romantismo	Realismo Naturalismo	Simbolismo Modernismo	
ERA COLONIAL				ERA NACIONAL				
LITERATURA BRASILEIRA								

## ANEXO 5 – Tabela de textos literários

*Novas Palavras – PNLD-EM/2006*

<b>Texto</b>	<b>Autor</b>	<b>I/F</b>	<b>Gênero</b>	<b>Utilização</b>	<b>Cap.</b>
Pausa	Mário Quintana	I	Crônica	Abertura de capítulo - Coment. - Atividades	1
Não há vagas	Ferreira Gullar	I	Poema	Atividade	1
Balada do amor através das idades	Carlos Drummond de Andrade	I	Poema	Atividade - Abertura de cap.	2
Eu	Arnaldo Antunes	I	Poema	Atividades - Comentário	2
Preto e Branco	Luís Fernando Veríssimo	I	Crônica	Atividades - Comentário	2
Jogos florais	Cacaso	I	Poema	Teoria - Noções de versificação	2
Cantiga	D. Afonso Sanches	I	Cantiga	Abertura de capítulo - Coment. - Atividades	3
Cantiga de amigo	Martim Codax	I	Cantiga	Atividades	3
Cantiga de Amor	D. Dinis	I	Cantiga	Atividades	3
Cantiga de escárnio	Pero Larouco	F	Cantiga	Atividades	3
Cantiga da Ribeirinha	Pai Soares de Taveirós	I	Cantiga	Comentário	3
Cantiga sua partindo-se	João Ruiz de Castelo Branco	I	Cantiga	Abertura de capítulo - Coment. - Atividades	4
O cerco de Lisboa	D. João I - Org. Eduardo Pinheiro	F	Crônica	Atividades	4
Auto da Lusitânia	???	F	Auto	Atividades	4
Soneto	Luís de Camões	I	Poema/Soneto	Abertura de capítulo - Coment. - Atividades	5
A criação do homem	Michelangelo		Imagem	Teoria	5
Cantiga	Luís de Camões	F	Poema	Atividades	5
Símbolos rios que vão	Luís de Camões	F	Poema/Soneto	Teoria	5
"Transforma-se o amador na cousa..."	Luís de Camões	I	Poema/Soneto	Teoria	5
"Busque Amor novas artes..."	Luís de Camões	I	Poema/Soneto	Atividades	5
Amor é fogo que arde.../ Alma minha gentil	Luís de Camões	I	Poema/Soneto	Leitura comentada	5
Mudam-se os tempos, mudam-se as...	Luís de Camões	I	Poema/Soneto	Teoria	5

REFERÊNCIA a Os Lusíadas	Luís de Camões		<i>Infográfico</i>		5
Carta Pero Vaz	Pero Vaz	F	Documentos	Atividade - Abertura de cap.	6
Tratado da Terra e gente do Brasil	Fernão Cardim	F			6
Tratado da Terra	Pero de Magalhães	F			6
Brasil	José de Anchieta	I	Poema	Teoria	6
Diabo: temos embargos, donzela...	Anchieta	F	Auto	Atividades	6
O amor e a razão	Pe. Antonio Vieira	F	Sermão	Abertura de capítulo - Coment. - Atividades	7
Sermão da sexagésima	Pe. Antonio Vieira	F	Sermão	Atividades	7
"Ó tu do meu amor fiel traslado..."	Gregório de Matos	I	Poema	Abertura de capítulo - Coment. - Atividades	8
"Pequei, Senhor, mas não porque hei pecado..."	Gregório de Matos	I	Poema	Comentário-Atividades	8
Fragmentos de poema	Gregório de Matos	F	Poema	Teoria	8
Aos vícios	Gregório de Matos	F	Poema	Atividades	8
Décimas	Gregório de Matos	I	Poema	Teoria	8
Fílis e Amor	Manuel Maria Barbosa du Bocage	I	Poema	Abertura de capítulo - Coment. - Atividades	9
Fragmentos de poema	Bocage	F	Poema	Teoria	9
Soneto I/Soneto II	Bocage	I	Poema	Atividades	9
Soneto	Cláudio Manuel da Costa	I	Poema/Soneto	Abertura de capítulo - Coment. - Atividades	10
"Leia a posteridade, ó pátrio Rio"	Cláudio Manuel da Costa	I	Poema/Soneto	Comentário-Atividades	10
Lira XXXIV/ Lira LXXXI	Tomas Antonio Gonzaga	F	Lira	Atividades-Comentário	10
A morte de Lindoia	Basílio da Gama	F	Poema	Atividades	10
Canto VI	Santa Rita Durão	F	Poema	Leitura complementar	10

*Novas Palavras – PNLD-EM/2015*

<b>Texto</b>	<b>Autor</b>	<b>I/F</b>	<b>Gênero/Tipo</b>	<b>Utilização</b>	<b>Cap.</b>
Estrada de Ferro/Caminho de Murnau/Composição IV	Wassily Kandinsky		Pintura	primeira leitura/em tom de conversa	1
O que é arte?	H.W. Janson		Acadêmico	leitura/releitura	1
Invasão de privacidade - Fotografias	Fotógrafo amador		Foto	Leitura de imagem - atividade	1
Andorinha	site '		Informativo	leitura/releitura	1
As andorinhas de Antonio Nobre	Cassiano Ricardo	I	Poema	leitura/releitura	1
Pausa	Mario Quintana	I	Cronica	leitura/releitura	1
Balada do amor através das idades	Carlos Drummond	I	Poema	primeira leitura/em tom de conversa	2
Majestic hotel	Sergio faraco	I	Crônica	leitura/e mais/releitura	2
Quando ela passa	Fernando Pessoa	I	Poema	leitura/releitura	2
Preto e Branco	Luis Fernando Verissimo	I	Cronica	leitura/releitura	2
Soneto 2	Tite de Lemos	I	Poema	teoria/versificação/releitura	2
Do soror mystica	Dora Ferreira da Silva	I	Narrativa	primeira leitura/em tom de conversa	3
Cantiga/ Paráfrase da cantiga	Estevam Coelho/ Cleonice Berardinelli	I	Poema	leitura/releitura	3
Tentação na montanha	Duccio di Buoninsegna		Pintura	Leitura de imagem	3
Cantiga de amigo	Martim Codax	I	Cantiga	leitura/releitura	3
Cantiga de amor	D.Dinis	I	Cantiga	leitura/releitura	3
Cantiga sua partindo-se	João Ruiz de castelo Branco	I	Cantiga	primeira leitura/em tom de conversa	4
Lembrança de João Ruiz de Castel'Branco	José Saramago	I	poema	leitura/releitura	4
O cerco de Lisboa	Cronicas de D. João	F	crônica	leitura/releitura	4
Todo o mundo e ninguém	Gil Vicente	F	teatro	leitura/releitura	4
O carro de feno	Hieronimus Bosch		Pintura	leitura de imagem	4
Esparça	Bernardim Ribeiro	I	poema	atividade	4
O velho da horta	Gil Vicente	F	teatro	atividade	4
Cinco movimentos I	Ivan Junqueira	I	poema	primeira leitura/em tom de conversa	5

Soneto	Luís de Camões	I	poema	Releitura	5
A primavera	Sandro Boticelli		pintura	Leitura de imagem	5
Cantiga	Luis de Camões	F	Poema	leitura/releitura	5
Soneto	Lúis de Camões	I	poema	leitura/releitura	5
Soneto	Luís de Camões	I	Poema	leitura/releitura	5
Os Lusíadas	Lúis de Camões	F	Obra	leitura	5
A A última ceia	Andrea del Sarto		Pintura	atividade	5
A última ceia	Leonardo da Vinci		Pintura	atividade	5
A última ceia	Tintoretto		Pintura	atividade	5
A última ceia	Duccio di Buoninsegna		Pintura	atividade	5
Soneto	Luís de Camões	I	Poema	atividade	5
Fala do velho restelo ao astronauta	José Saramago	I	Poema	atividade	5
A carta de Pero Vaz de Caminha	Pero Vaz de Caminha	F	Carta	primeira leitura/em tom de conversa	6
Tratado da Terra o Brasil; História da Província de Santa Cruz	Pero de Magalhães	F	Tratado	leitura/releitura	6
Brasil e governo	José de Anchieta	I	poema	teoria	6
Carta de Pero Vaz	Murilo Mendes	I	Poema	atividade	6
Carta de Pero Vaz de Caminha	Pero Vaz de Caminha	F	carta	atividade	6
Brasil	Oswald de Andrade	I	poema	atividade	6
sermão do bom ladrão	Antonio Vieira	F	Sermão	primeira leitura/em tom de conversa/releitura	7
A morte	Antonio Vieira	F	Sermão	leitura	7
In ictu oculi	Valdés Leal		Pintura	teoria/releitura	7
São Francisco em extase	Francisco de Zurbarán		Pintura	teoria/releitura	7
São Francisco meditando	Francisco de Zurbarán		Pintura	teoria/releitura	7
Pietá	Pietro Perugino		Pintura	leitura de imagem	7
Deposição da Cruz	Caravaggio		Pintura	leitura de imagem	7
A.F., favorecendo com a boca e desprezando com os olhos	Jerónimo Baía	I	poema	leitura/releitura	7

A uma ausência	António Barbosa	I	poema	leitura/releitura	7
"Quando o sol nasce..."	Hernani Cidade	I	Poema	Releitura	7
Sermão da Sexagésima	Padre Vieira	F	sermão	leitura/releitura	7
A uma crueldade formosa	Jerónimo Baía	I	poema	atividade	7
Flora	Giuseppe Arcimboldo		Pintura	atividade	7
O amor e a razão	Antonio Vieira	F	Sermão	atividade	7
À cidade da Bahia	Gregório de Matos	I	soneto	primeira leitura/em tom de conversa	8
Boca do inferno	Ana Miranda	F	romance	leitura/releitura	8
A Jesus Cristo nosso Senhor	Gregório de Matos	I	poema	leitura/releitura	8
Aos vícios	Gregório de Matos	F	Poema	leitura/releitura	8
Soneto	Gregório de Matos	I	soneto	atividades	8
soneto	bocage	I	soneto	primeira leitura/releitura	9
Peregrinação daCitera	Antoine Watteau		Pintura	leitura de imagem	9
Pastoral de outono	François Boucher		Pintura	leitura de imagem	9
Glosando o mote (...)	Bocage	I	Poema	leitura	9
Soneto	Bocage	I	Poema	leitura	9
Eles estão pensando na uva?	François Boucher		Pintura	atividade	9
A tempestade	Jean Honore Fragonard		Pintura	atividade	9
Soneto 1	bocage	I	Poema	atividade	9
Soneto 2	bocage	I	Poema	atividade	9
Soneto	Claudio Manuel daCosta	I	soneto	primeira leitura/em tom de conversa	10
Soneto	Claudio Manuel daCosta	I	soneto	primeira leitura/em tom de conversa	10
Aleijadinho	Fernando Paixão	I	Poema	leitura	10
Lira XXXIV	Tomás Antonio Gonzaga	F	lira	leitura/releitura	10
Lira LXXXI	Tomás Antonio Gonzaga	I	lira	leitura/releitura	10
A morte de Lindoia	José Basílio daGama	F	Poema	leitura/releitura	10
Soneto	Claudio Manuel daCosta	I	soneto	atividade	10

*Português: linguagens – PNLD-EM/2006*

<b>Texto</b>	<b>Autor</b>	<b>I/F</b>	<b>Gênero</b>	<b>Utilização</b>	<b>Cap.</b>
Língua	Caetano Veloso	I	Música/Poema	Abertura de unidade 1	U
Explicação da poesia sem ninguém pedir	Adélia Prado	I	Poema	Abertura de capítulo/Atividade	2
Anúncio Philips	revista Claudia		Anuncio	Teoria	2
Tirinha Hagar	Dik Browne		Tirinha	Exercícios	2
Somos quem podemos ser	Humberto Gesinger	I	Música	Exercícios	2
Descuidar do oixo é sujeira	Desconhecido		Reportagem	Teoria/Exercícios	2
O bicho	Manuel Bandeira	I	Poema	Teoria/Exercícios	2
Fotografia Mortos de Ruanda	Desconhecido		Fotografia	Teoria	2
Massacre	Lizijian		Pintura	Teoria	2
"ando a flor da pele"	Zeca Baleiro	F	Música	Exercícios	2
Dezembro	Carlos Drumond de Andrade	I	Poema	Exercícios	2
"O vazio do quarto"	Daniela Mercury e Durval Lelys	F	Música	Exercícios	2
"Penetra surdamente"	Carlos Drumond de Andrade	F	Poema	Teoria	2
A flor e a náusea	Carlos Drumond de Andrade	I	Poema	Teoria	2
Congresso internacional do medo	Carlos Drumond de Andrade	F	Poema	Teoria	2
autopsicografia	Fernando Pessoa	I	Poema	Teoria	2
Soneto de separação	Vinícius de Moraes	F	Poema	Teoria	2
"A literatura é o retrato vivo..."	Ely Vieitez		Acadêmico	Exercícios	2
"A literatura tem sido..."	Alice Vieira		Acadêmico	Exercícios	2
"A literatura não existe no vácuo"	Erza Pound		Acadêmico	Exercícios	2
"o processo de leitura..."	Ezequiel T. Da Silva		Academico	Exercícios	2
"Ardo em desejo"	Manuel Bandeira	F	poema	teoria	2
"Olhei até ficar cansado"	Titãs	F	Música	Teoria	2
Os lusíadas	Camões	F	poema	teoria	2



Gota d'água	Chico Buarque	F	teatro	Teoria	2
Moreninha	Casimiro de Abreu	I	Poema	Teoria	2
Cota Zero	Carlos Drumond de Andrade	I	Poema	Teoria	2
"Cantiga de amor"	D. Dinis	I	Cantiga	Teoria	4
"Cantiga de amigo"	Fernando Esguio	I	Cantiga	Teoria	4
Cantiga de maldizer	Fernão Velho	I	Cantiga	Teoria	4
Cantiga, partindo-se	João Roiz de castelo-Branco	I	Cantiga	Teoria	4
Auto da barca do inferno	Gil Vicente	F	Auto	Teoria	4
"Transforma-se o amador na cousa amada"	Camões	I	poema	Teoria	4
Ao desconcerto do mundo	Camões	I	Poema	Teoria	4
Os lusíadas	Camões	7F	Poema	Teoria	4
A Santa Inês	Anchieta	I	Poema	Teoria	6
"A feição deles..."	Pero Vaz de Caminha	F	carta	Teoria	6
as meninas da gare	Oswald de Andrade	I	Poema	Teoria	6
Carta de Pero Vaz de Caminha	Pero Vaz de Caminha	3F	carta	leitura/atividade	6
"E também as memórias"	Camões	F	Poema	atividade	6
Madona e o menino	Cimabue		Pintura	Intervalo	U
O beijo de Judas	Giotto		Pintura	Intervalo	U
A ceia de Emaús	Caravaggio		Pintura	Abertura de unidade 2	U
"Porém não se acaba o Sol"	Gregório de Matos	F	Poema	Abertura de unidade 2	U
Buscando a Cristo	Gregório de Matos	I	Poema	leitura/atividade	7
Detalhe do caminho para o calvário	Aleijadinho		Escultura	leitura/atividade	7
"A uns mártires penduravam..."	Padre Antonio Vieira	F	Sermão	leitura/atividade	7
O querer	Caetano Veloso	F	Música	leitura/atividade	7
Sermão da Sexagésima	Padre Antonio Vieira	F	Sermão	leitura/atividade	8
Sonetos a D. Ângela de Sousa Paredes	Gregório de Matos	I	Poema	Teoria	8
A Jesus Cristo Nosso Senhor	Gregório de Matos	I	Poema	leitura/atividade	8

Jesus e Maria Madalena	Manoel Inácio da Costa		Escultura	leitura/atividade	8
"Que falta nesta cidade?"	Gregório de Matos	F	Poema	Teoria	8
As vaidades da vida humana	Harmen Steenwyck		Pintura	Intervalo	U
Vaso de flores	Jan de Heem		Pintura	Intervalo	U
Et in Arcadia ego	Nicolas Poussin		Pintura	Abertura de Unidade 3	U
"Aproveite-se o tempo"	Tomás Antonio de Gonzaga	F	Poema	Abertura de Unidade 3	U
O passeio matinal	Thomas Gainsborough		Pintura	Aberturade capítulo	12
LXII	Cláudio Manuel da Costa	I	Poema	leitura/atividade	12
"Quem deixa o trato pastoril..."	Cláudio Manuel da Costa	F	Poema	Teoria	12
"Se não tovermos lãs ..."	Tomás Antonio de Gonzaga	F	Poema	Teoria	12
"O ser herói, Marília, não consiste"	Tomás Antonio de Gonzaga	F	Poema	Teoria	12
"Ah! Queira Deus..."	Cláudio Manuel da Costa	2F	Poema	Teoria	12
Cartaz do filme Danton			Cartaz	Teoria	12
"Fala-se muito nos dias de hoje..."	Luiz R.		Teórico	Teoria	12
"Oh retrato da morte"	Bocage	F	poema	Teoria	14
Soneto: "Já se afastou..."	Bocage	I	Poema	leitura/atividade	14
Soneto: "A frouxidão no amor"	Bocage	I	Poema	leitura/atividade	14
Romanceiro da Inconfidência	Cecília Meireles	F	Poema	Teoria	14
"Quando cheios de gosto..."	Cláudio Manuel da Costa	I	Soneto	Teoria	14
"Aquele Doroteu..."	Tomás Antonio de Gonzaga	F	Carta	Teoria	14
Lira 77	Tomás Antonio de Gonzaga	F	Poema	leitura/atividade	14

*Português: linguagens – PNLD-EM/2015*

<b>Texto</b>	<b>Autor</b>	<b>I/F</b>	<b>Gênero</b>	<b>Utilização</b>	<b>Cap.</b>	<b>Un.</b>
Escriba medieval	Josph ratcliffe		Pintura	Abertura de unidade	U	1
O apanhador de desperdícios	Manoel de Barros	F	Poema	Abertura de unidade	U	1
"Cientistas americanos..."	Folha de SP	F	Notícia	Atividade	1	1
A mulher sem medo	Moacyr Scliar	I	Crônica	Atividade	1	1
"O público dos livros de poesia..."	Arnaldo Antunes	I	Comentário	Teoria	1	1
O que é poesia?	Octavio Paz	F	Resposta entrevista	Leitura/Atividade	1	1
A arte e as energias submersas	George Thompson			Leitura/Atividade	1	1
A literatura e a formação do homem	Antonio Candido		Teorico	Leitura/Atividade	1	1
Laboratório de literatura	Ely Vieitez Lanes		Teorico	Leitura/Atividade	1	1
Grito negro	Mario de Andrade	I	Poema	Leitura/Atividade	1	1
Ana de Amsterdam	Chico Buarque	F	Música	Leitura/Atividade	1	1
Meus oito anos	Casimiro de Abreu	F	Poema	Leitura/Atividade	1	1
E com vocês a modernidade	Antônio Cacaso	I	Poema	Leitura/Atividade	1	1
Cantiga: "Ondas do mar..."	Martim Codax	I	Cantiga	Leitura/Atividade	5	1
Cantiga: "Senhor, que bem parece des"	D. Dinis	I	Cantiga	Leitura/Atividade	5	1
"Vaiamos, irmã, vamos dormir"	Fernando Esguio	F	Poema	Boxe	5	1
Homem de outro homem: as relações da vassalagem	Paulo Miceli		Teorico	Boxe	5	1
A sociedade feudal	Leo Huberman		Teorico	Boxe	5	1
A posse da terra	Leo Huberman		Teorico	Boxe	5	1
O amor cortês	José Rivair Macedo		Teorico	Boxe	5	1
O perigo vem das mulheres	G. Duby, D. Barthélemy...		Teorico	Boxe	5	1
A pintura gótica	Wendy Becket		Teorico	Boxe	5	1
O prestidigitador	Hieronymus Bosch		Pintura	Abertura de capítulo 8	8	1
Cantiga de amigo	Martim Codax	I	Cantiga	Teoria	8	1

Cantiga da Ribeirinha	Paio Soares de Taveirós	I	Cantiga	Teoria	8	1
Cantiga de escárnio	João Airas de Santiago	I	Cantiga	Teoria	8	1
Cantiga de maldizer	Joao Garcia de Guilhade	I	Cantiga	Teoria	8	1
Cantiga "Pois nasci nunca..."	Nuno Fernandes	F	Cantiga	Literatura comparada	8	1
Cantiga de amigo	Elomar Figueira de Melo	I	Música	Literatura comparada	8	1
Cantiga, partindo-se	João Roiz de Castelo-Branco	I	Cantiga	Teoria	8	1
Farsa de Ines Pereira	Gil Vicente	2F	Cantiga	Teoria	8	1
Auto da barca do inferno	Gil Vicente	F	Auto	Leitura/Atividade	8	1
Criação do homem (detalhe)	Michelangelo		Pintura	Abertura de unidade	U	2
Nevoeiro	Fernando Pessoa	I	Poema	Abertura de unidade	U	2
Divina Comédia	Dante Alighieri	F	Poema	Leitura/Atividade	1	2
"Não tenho amor..."	Petrarca	I	Poema	Leitura/Atividade	1	2
"Tanto de meu estado..."	Camões	I	Poema	Leitura/Atividade	1	2
"Vistes que, com..." - Os lusíadas	Camões	F	Poema	Leitura/Atividade	1	2
Renascimento: revolução cultural	José Jobson		Teorico	Teoria	1	2
Uma nova compreensão do universo	Erich Auerbach		Teorico	Teoria	1	2
A caravela	Nilson		Tirinha	Teoria	1	2
A razão explica o mundo	José Jobson		Teorico	Teoria	1	2
O humanismo: o homem acima de tudo	Teresa van Acker		Teorico	Teoria	1	2
A Matemática e a Física (...)	Nicolau Sevcenko		Teorico	Teoria	1	2
A reforma e as possibilidades de renovação	Antonio P rezende e Maria T Didier		Teorico	Teoria	1	2
"Vi por mandado de santa..."	Ed. 1572 Os lusíadas	F		Teoria	4	2
Os lusíadas	Camões	5F	Poema	Teoria	4	2
Os lusíadas	Camões	4F	Poema	Leitura/Atividade	4	2
Mote alheio	Camões	I	Poema	Teoria	4	2
Soneto	Camões	I	poema	Teoria	4	2
Soneto	Camões	I	poema	Leitura/Atividade	4	2

Soneto	Camões	I	poema	Leitura/Atividade	4	2
Ao desconcerto do mundo	Camões	I	Poema	Teoria	4	2
"Mudam-se os tempos	Camões	I	poema	Teoria	4	2
Soneto: "Amor é fogo que arde sem se ver"	Camões	I	soneto	Literatura comparada	4	2
A suprema excelência da caridade	Bíblia	F	Epístola	Literatura comparada	4	2
Monte Castelo	Legião Urbana	I	Música	Literatura comparada	4	2
Terra	Caetano Veloso	F	Música	Teoria	7	2
Carta de Pero Vaz de Caminha	Pero Vaz de Caminha	F	Carta	Teoria	7	2
a descoberta	Oswald de Andrade	F	Poema	Teoria	7	2
Carta de Pero Vaz de Caminha	Pero Vaz de Caminha	3F	Carta	Leitura/Atividade	7	2
A caravela	Nilson		Tirinha	Leitura/Atividade	7	2
Bundas	Marcos Muller		Tirinha	Leitura/Atividade	7	2
Em Deus, meu criador	Anchieta	I	Poema	Teoria	7	2
Mulher segurando balança	Jan Vermeer van Delft		Pintura	Abertura de unidade	U	3
"Se pois como Anjo dos meus..."	Gregório de Matos	F	Poema	Abertura de unidade	U	3
"Nasce o sol, e não dura mais..."	Gregório de Matos	I	Poema	Leitura/Atividade	1	3
"Carregado de mimando..."	Gregório de Matos	I	Poema	Leitura/Atividade	1	3
"Duas coisas prega hoje a igreja"	Padre Antonio Vieira	F	Sermão	Leitura/Atividade	1	3
O que é o Barroco	Wendy Becket		Teorico	Teoria	1	3
Barroco: a expressão ideológica da Contrarreforma	Afrânio Coutinho		Teorico	Teoria	1	3
A literatura barroca e a propagação da fé católica	Luiz Roncari		Teorico	Teoria	1	3
Boca do inferno	Ana Miranda	F	Romance histórico	Teoria	4	3
Sermão vigésimo sétimo	Padre Antonio Vieira	F	Sermão	Teoria	4	3
Sermão da sexagésima	Padre Antonio Vieira	F	Sermão	Teoria	4	3
Sermão pelo bom sucesso (...)	Padre Antonio Vieira	F	Sermão	Leitura/Atividade	4	3
A sedução do novo mundo	Luiz Roncari		Teorico	Teoria	7	3
"Dou pruden..."	Gregório de Matos	I	Poema	Teoria	7	3

Rosa Tumultuada	Manuel Bandeira	I	Poema	Teoria	7	3
"Discreta e formosíssima..."	Gregório de Matos	I	Poema	Teoria	7	3
"Adeus, vão pensamento..."	Gregório de Matos	I	Poema	Teoria	7	3
"Ofendi-vos, Meu Deus..."	Gregório de Matos	I	Poema	Leitura/Atividade	7	3
Lírica religiosa	Gregório de Matos	2F	Poema	Leitura/Atividade	7	3
"Tristes sucessos, casos lastimosos..."	Gregório de Matos	I	Poema	Teoria	7	3
Triunfo de Vênus	François Boucher		Pintura	Abertura de Unidade	U	4
"Nesta cruel masmorra..."	Tomás Antonio de Gonzaga	F	Poema	Abertura de unidade	U	4
"Já me enfado..."	Cláudio Manuel da Costa	F	POema	Leitura/Atividade	1	4
Marília de Dirceu	Cláudio Manuel da Costa	F	Poema	Leitura/Atividade	1	4
"Ser prole de varões..."	Bocage	I	Poema	Leitura/Atividade	1	4
"De Anarda o rosto luzia..."	Botelho de Oliveira	I	Poema	Leitura/Atividade	1	4
Retrato de mulher	Jens Juel		Pintura	Leitura/Atividade	1	4
Um olhar para o futuro	Luiz Roncari		Teorico	Teoria	1	4
A burguesia e o fim da sociedade feudal	Leo Huberman		Teorico	Teoria	1	4
A liberdade como meta coletiva	Nilo Odalia		Teorico	Teoria	1	4
Os iluministas e as ideias de liberdade	Luiz R. Salinas Fortes		Teorico	Teoria	1	4
"Magro, de olhos azuis..."	Bocage	F	poema	Teoria	4	4
"Camões, grande Camões"	Bocage	F	poema	Teoria	4	4
"Oh retrato da morte..."	Bocage	F	poema	Teoria	4	4
"Já o inverno..."	Bocage	I	soneto	Leitura/Atividade	4	4
"O céu, de opacas sombras..."	Bocage	I	soneto	Leitura/Atividade	4	4
Jovem com chapéu de palha	Jean-Baptiste Huet		Pintura	Leitura/Atividade	4	4
"Já rompe, Nise..."	Cláudio Manuel da Costa	F	Poema	Teoria	7	4
"Que inflexível se mostra..."	Cláudio Manuel da Costa	I	Poema	Leitura/Atividade	7	4
"Na sua fase mimosa..."	Tomás Antonio de Gonzaga	2F	Poema	Teoria	7	4
Lira 77	Tomás Antonio de Gonzaga	I	Poema	Leitura/Atividade	7	4

O Uruguai	Basílio da Gama	4F	Poema	Teoria	7	4
Caramuru	Santa Rita Durão	2F	poema	Teoria	7	4
O Uruguai	Basílio da Gama	F	Poema	Leitura/Atividade	7	4
Caramuru	Santa Rita Durão	F	Poema	Leitura/Atividade	7	4
"Quem deixa..."	Cláudio Manuel da Costa	I	Poema	Literatura comparada/atividade	7	4
"Minha bela Marília"	Tomás Antonio de Gonzaga	F	Poema	Literatura comparada/atividade	7	4
"Da minha aldeia"	Fernando Pessoa	I	Poema	Literatura comparada/atividade	7	4
"Vem sentar-te..."	Fernando Pessoa	F	Poema	Literatura comparada/atividade	7	4