

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS

JULIANA MELO DE AZEVEDO

**LITERATURA CONTEMPORÂNEA E MATERIAL DIDÁTICO: ANÁLISE DE UM  
LIVRO DIDÁTICO APROVADO PELO PNLD/2021**

Recife  
2021

**JULIANA MELO DE AZEVEDO**

**LITERATURA CONTEMPORÂNEA E MATERIAL DIDÁTICO: ANÁLISE DE UM  
LIVRO DIDÁTICO APROVADO PELO PNLD/2021**

Trabalho de Conclusão apresentado ao curso de graduação em Letras Português – Licenciatura como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras/Português.

Orientador: Prof. Dr. Flaviano Maciel Vieira

Recife

2021

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, Fernanda e João, as bases de tudo, por serem meus primeiros professores da vida e pelo apoio incondicional à minha trajetória. Agradeço a Vinícius, meu amor, por sempre caminhar comigo e contra o mundo. Por fim, minha profunda gratidão ao Prof. Dr. Flaviano Maciel, pela prontidão e pela gentileza do melhor processo de orientação que eu poderia querer.

*A literatura serve para o que serviu sempre: para criar gente livre. Para criar gente disposta a viver a vida que quer viver.*

Javier Cercas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>4</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1 O papel da literatura.....</b>	<b>6</b>
<b>2.2 O ensino de literatura, o ensino médio e o livro didático.....</b>	<b>7</b>
<b>2.3 A literatura e a contemporaneidade.....</b>	<b>10</b>
<b>2.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).....</b>	<b>11</b>
<b>2.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....</b>	<b>13</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>15</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>17</b>
<b>4.1 Práticas de Língua Portuguesa.....</b>	<b>17</b>
<b>4.1.1 Primeira Unidade - Viagens.....</b>	<b>18</b>
<b>4.1.2 Segunda Unidade - Relações.....</b>	<b>21</b>
<b>4.1.3 Terceira Unidade - Natureza humana.....</b>	<b>28</b>
<b>4.1.4 Quarta Unidade - Olhares sobre o futuro.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1.5 Quinta Unidade - Mundo do trabalho.....</b>	<b>32</b>
<b>4.1.6 Sexta Unidade - Arte e vida.....</b>	<b>34</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>41</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de literatura no nível médio há muito tem sido objeto de frequentes discussões epistemológicas e metodológicas, em especial por se diferenciar do caráter pragmático que o ensino de outras disciplinas tipicamente almeja. Junto com os questionamentos acerca do *porquê* de ensinarmos literatura e de *como* ensiná-la, uma outra questão merece atenção: os critérios que regem a curadoria dos textos literários participantes desses processos de ensino e aprendizagem, debate do qual não se pode excluir o livro didático.

Segundo Zilberman (2012),

“[...] como predomina a visão histórica, os docentes precisam se adaptar à ótica evolucionista que tende a ignorar a produção literária contemporânea e a examinar os textos sob o enfoque das escolas artísticas ou períodos estéticos que eles representam ou exemplificam”.  
(ZILBERMAN, 2012, pág. 203)

Diante do entendimento de que a seleção dos textos literários com que os alunos entram em contato durante as aulas de literatura está intimamente relacionada às obras didáticas utilizadas, os questionamentos que surgem norteiam este trabalho: os livros atualmente aprovados pelo PNLD mantêm a mencionada tendência de excluir a literatura contemporânea de sua seleção? Além disso, quando existe, a presença da literatura contemporânea contribui para o letramento literário dos estudantes ou são apenas pretextos para o ensino de características das “correntes” literárias?

Levando como pontos de partida esses questionamentos, o presente trabalho se propõe a analisar a presença da literatura contemporânea em um livro didático de Língua Portuguesa para o ensino médio, aprovado pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), edição de 2021. O material analisado é a obra *Práticas de Língua Portuguesa* (1ª edição, 2020), da editora Moderna, de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior.

A investigação das questões expostas acima se justifica na ideia de que os estudos literários na escola não podem ficar restritos à perspectiva historiográfica baseada puramente na caracterização de movimentos estéticos, em especial porque essa é uma postura que costuma desconsiderar qualquer produção literária nascida após o movimento modernista. É, assim, uma abordagem que anula o imenso potencial de formação humanizadora e de desenvolvimento do letramento literário presente no contato com obras contemporâneas. Para que esse contato aconteça de maneira efetiva, é relevante que seja facilitado pelos livros didáticos.

Assim, considero o objetivo geral do presente trabalho observar o tratamento dado à literatura contemporânea em um livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio indicado pelo PNLD/2021. Como partes do objetivo geral, os objetivos específicos são: refletir acerca dos possíveis papéis dos livros didáticos no letramento literário dos estudantes; analisar qual o lugar da literatura contemporânea em um livro didático que consta no PNLD/2021; e verificar se a literatura contemporânea, no material analisado, aparece em contextos voltados para o desenvolvimento do letramento literário.

A ideia de abordar esse tema surgiu de uma inquietação pessoal, vinda de uma conversa despreziosa. Um colega, após ter acatado às minhas sugestões de obras para ler, comentou comigo que “adoraria ter tido contato com livros como esses na época de escola”. As sugestões em questão eram *Intérprete de Males* (1999), de Jhumpa Lahiri, e *Ensaio sobre a Cegueira* (1995), de José Saramago. O comentário me fez pensar nas minhas próprias experiências como estudante do ensino médio, vividas entre 2014 e 2016, em uma escola particular indisfarçadamente focada nos resultados dos vestibulares. Na época, a abordagem historiográfica dos materiais didáticos - sempre muito eficiente em dividir a literatura nas “caixinhas” dos movimentos literários - era constantemente “contornada” pela professora de literatura. Não raro, ela nos trazia referências da contemporaneidade e traçava a partir delas os paralelos que nos ajudavam a nos aproximar das reflexões pretendidas. Talvez seja “proximidade”, então, uma das palavras-chave que apontam para a literatura contemporânea como um território - contestado, é verdade, como pontuou Dalcastagnè (2012) - incalculavelmente frutífero para ser explorado em sala de aula.

Dito isso, e visando abarcar todas as discussões acima mencionadas, o presente trabalho se divide nas seguintes seções: introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise dos livros didáticos e considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para adentrar na investigação a que este trabalho de conclusão se propõe, é necessário deixar claras as bases teóricas que norteiam o conceito de literatura contemporânea adotada por ele, assim como as concepções acerca da própria definição de literatura, de seu ensino e de seu papel social. Daí parte a escolha de dividir a seção dedicada à fundamentação teórica em subseções focadas em questões específicas, a saber: o papel da literatura; o ensino de literatura, o ensino médio e o livro didático; a literatura e a contemporaneidade; Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### 2.1 O papel da literatura

Ao refletir sobre o papel da arte (a literatura inclusa), Lima Barreto (1921) escreve que “o fenômeno artístico é um fenômeno social e o da Arte é social, para não dizer sociológico”. Apesar de configurar uma redução radical, o pensamento de Barreto nos chama a atenção para o potencial do fazer artístico enquanto elemento humanizador. Para ele, uma obra é tão bela quanto é capaz de refletir formalmente os elementos da realidade diária com a qual nos deparamos constantemente e pelos quais costumamos passar inalterados e, a partir disso, chamar nossa atenção para a existência de tais elementos. A arte seria, nesse sentido, uma desautomatização do cotidiano, um despertar para a observação social.

A partir do contato com a literatura, segundo essa lógica, ocorreria uma espécie de sensibilização do leitor, o estabelecimento de um movimento de alteridade capaz de elevar moralmente os homens. A literatura, vista assim, carrega o papel de promover uma humanização pela catarse, vinda do reconhecimento das dores alheias. É por isso que “[...] a arte literária se apresenta com um verdadeiro poder de contágio que a faz facilmente passar de simples capricho individual, em traço de união, em força de ligação entre os homens [...]” (BARRETO, 1921).

Partindo de uma visão mais holística do que a de Barreto, Candido (2006) entende a literatura como um fenômeno civilizatório que depende da interação (chamada por ele de “entrelaçamento”) de inúmeros fatores, de modo que “o elemento social se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos e outros” (CANDIDO, 2006, pág. 17). Além disso, para ele, a fruição literária é parte essencial do cotidiano humano e em decorrência disso, passa a ser também um direito (CANDIDO, 2004). Estabelecendo alguma distância da concepção de

Barreto de que a literatura se realiza socialmente através de um efeito de edificação e enriquecimento moral, pode-se afirmar que “ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2004, pág. 4, grifos do autor). Vê-se, pois, que a literatura é acima de tudo um poderoso fator de conexão entre nós, indivíduos, e tudo aquilo que nos faz essencialmente humanos.

Além disso, o contato com a literatura é uma experiência estética por excelência. O reconhecimento das potencialidades de um uso artístico das palavras é catalisador de reflexões mais amplas acerca do próprio fazer artístico. É também uma possibilidade de desautomatizar o uso da língua, de investigá-la e de analisar suas estruturas. Eis, pois, um dos questionamentos a que o reconhecimento desses papéis todos da literatura nos leva: como essas facetas da experiência literária podem atuar no ambiente escolar?

## 2.2 O ensino de literatura, o ensino médio e o livro didático

O que foi exposto acima sobre as potencialidades da literatura serve como base para a discussão acerca de sua escolarização. Trata-se de uma reflexão indispensável para pensarmos a relevância de um ensino estruturado e sistematizado de literatura, o que não significa, de maneira alguma, um ensino engessado. É bem verdade que os próprios professores de literatura se veem continuamente tentados ou mesmo impelidos a justificar a existência da literatura nas grades curriculares (esteja ela presente como disciplina separada ou não). As possíveis respostas para a pergunta que nos persegue, “*literatura para quê?*”, não são pontos pacíficos. Mas encontramos possibilidades de delineá-las no pensamento de Barreto (1921) e no de Candido (2004), aqui mencionados, assim como em Compagnon (2009):

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio -- alguns dirão até mesmo o único -- de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

(COMPAGNON, 2009, pág. 47)

O estudo dirigido de literatura no ambiente escolar é, pois, uma ampliação múltipla de percepções através do processo catártico. Embora tal poder pareça óbvio para nós, acadêmicos das Letras, o estudo de literatura frequentemente não é visto por estudantes do ensino básico como esse “baú do tesouro”. Tal fato se relaciona, é claro, com as maneiras como o contato com textos literários

chega aos alunos. Por isso, para além da discussão acerca de *para quê* ensinar literatura, entramos, de maneira mais aprofundada, na discussão de *como* ensiná-la. Seria a literatura inevitavelmente reduzida, recortada, talvez mesmo roubada de suas potencialidades para caber nos planos curriculares das escolas? Entramos, então, na discussão acerca da escolarização da literatura. Mas de que se fala quando se discute *escolarização*?

A base aqui tomada para o debate sobre escolarização da literatura são as ideias de Soares (2006). Em *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, ela traz à tona inúmeros aspectos relevantes que se aplicam ao ensino de literatura de maneira geral (para além do universo específico das literaturas infantil e juvenil). O primeiro ponto a ser mencionado é o reconhecimento de um fato que pode soar desagradável ao primeiro olhar: a inevitabilidade da escolarização. Ora, entendemos a escolarização como o processo através do qual as entidades e saberes existentes no mundo se adaptam às especificidades do ambiente escolar, no qual a intencionalidade pedagógica se faz mister. Diante disso, pode-se afirmar que na escola existirão sempre o tempo pedagógico, os espaços pedagógicos, os procedimentos pedagógicos etc, isto é, uma organização estrutural planejada e intencional de que os saberes (naturalmente, também pedagógicos) farão parte. É por essa razão que, segundo Soares (2006), não precisamos olhar (necessariamente) com maus olhos para a escolarização da literatura, e sim criticar “a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida” (pág. 22).

Ainda segundo Soares (2006), a escolarização da literatura se dá principalmente em três instâncias, dentre as quais nos interessam particularmente as duas últimas: a biblioteca escolar; a leitura e o estudo dos livros de literatura; e a leitura e o estudo de textos literários. Acerca destas últimas, é necessário ter em mente o inevitável sentido de dever ou de obrigação que as leituras escolares tomam - mesmo nos ambientes escolares mais renovadores -. Esse caráter mandatário toma contornos bastante particulares na etapa do ensino médio, em que a literatura constantemente se volta para os exames vestibulares. Junte-se isso ao pouco tempo que geralmente é destinado às aulas de literatura e veremos que, não raro, seu estudo se limita a uma seleção de “*livros que vão cair na prova X*”. Isso gera uma seleção restrita de obras e autores, focada nos “grandes nomes”, representantes icônicos de cada série literária. Deste modo, é comum que nunca ter lido nada escrito por Machado de Assis, por exemplo, seja encarado pelo grande público como um fator mais preocupante do que ter lido Machado de Assis a contragosto, isto é, puramente em função da obrigatoriedade imposta

pela escola e pelos vestibulares. Tal conduta tende a afastar os estudantes - em geral adolescentes e jovens adultos - do gosto pela leitura literária e do poder humanizador da literatura.

Acerca disso, destaco que o presente trabalho não se manifesta, de maneira alguma, contrariamente à presença de obras e autores considerados canônicos no trabalho pedagógico. Pelo contrário, o que proponho aqui, através do enfoque dado à literatura contemporânea, é a diversificação dessa seleção de textos abordados na escola durante o ensino médio. Afinal,

Uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada, sobretudo porque se forma o conceito de que literatura são certos autores e certos textos, a tal ponto que se pode vir a considerar como uma deficiência da escolarização o desconhecimento [...] daqueles autores e obras que a escola privilegia.  
(SOARES, 2006, pág. 28)

Para além da questão das obras escolhidas, Soares (2006) nos chama a atenção para o modo como essas obras geralmente são dispostas nos livros didáticos: sob recortes que muitas vezes não representam as potencialidades das obras. Entendemos que “ao selecionar o fragmento de um texto, este tem de constituir-se, ele também, como texto, isto é: uma unidade de linguagem, tanto do ponto de vista semântico [...] quanto do ponto de vista formal” (SOARES, 2006, pág. 30). Assim, o modo como os textos literários são transpostos para as páginas dos livros didáticos deve também ser objeto de minuciosa atenção, uma vez que entendemos que tais textos não devem ser desvirtuados de seus traços essenciais (estéticos, semânticos etc) e nem aparecer como meros pretextos para a análise da ortografia, por exemplo.

No que diz respeito ao tratamento geral da literatura enquanto disciplina, e retomando a questão de *como* ensinar literatura, é no conceito de letramento literário de Cosson (2006) que é possível encontrar as bases para um ensino de literatura que não se reduza nem à historiografia do cânone, nem a uma negação radical de qualquer sistematização e total entrega à fruição irrefletida. É preciso ensinar literatura para “garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2006, pág. 23).

Diante disso, e conforme anteriormente mencionado, aqui, o foco recai sobre a presença da literatura (e, mais especificamente, sobre os livros didáticos que a acompanham) nas salas de aula do ensino médio (doravante E.M). Cosson (2006) aponta que a disciplina de literatura no E.M. costuma estar limitada à “história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária” (pág. 21) e também a “seguir de maneira descuidada o livro didático” (pág. 22). Eis a ideia de que o livro didático é frequentemente usado de maneira negligente. Com a mesma frequência, é usado de modo limitante, como apontam Costa e Suassuna (2010): “esse recurso

passou a ser utilizado, por grande parte dos docentes, como um manual de ensino a ser seguido, levando os docentes à perda gradual de autonomia”. Costa e Suassuna (2010), evocando Pinheiro (2009), apontam ainda mais problemáticas sobre o modo como o uso do livro didático costuma ocorrer nas aulas de literatura: o foco dado a exercícios nos moldes de grandes vestibulares e a maneira superficial e enciclopédica como os livros didáticos (doravante LDs), em geral, tratam das obras.

Por fim, no que diz respeito aos textos literários presentes nos livros didáticos, Klein (2015) também aponta a comum predileção desses materiais por textos considerados clássicos ou canônicos: “é importante destacar que uma escola com práticas tradicionais de ensino tende a contemplar textos literários reconhecidos pela crítica, uma vez que estão mais presentes em livros didáticos” (KLEIN, 2015, pág. 45). É sobre a análise dessas escolhas, principalmente, que o presente trabalho se debruça. É importante salientar uma outra preocupação: a de que embora hoje em dia muitos LDs tragam inúmeros fragmentos de textos literários contemporâneos, eles são frequentemente usados a serviço de outros objetivos pedagógicos (como o do ensino de gramática) que não o do letramento literário.

### 2.3 A literatura e a contemporaneidade

Foi mencionada a tradicional aproximação entre livros didáticos e obras consideradas clássicas ou partes do cânone histórico da formação literária brasileira. A ausência ou o uso meramente pretextual da literatura contemporânea em LDs, enquanto preocupação central deste trabalho, chama uma pergunta importante: o que é aqui considerado *literatura contemporânea*? É natural que essa definição seja controversa, uma vez que não se pode falar de literatura contemporânea como uma série literária propriamente dita e é difícil identificar nela qualquer tipo de unidade estético-ideológica. Ao trazer o tema para âmbito nacional, Dalcastagnè (2012, pág. 7) diz que “é difícil pensar literatura brasileira contemporânea sem movimentar um conjunto de problemas, que pode parecer apaziguado, mas que se revelam em toda a sua extensão cada vez mais que algo sai de seu lugar”.

Costa e Melo (2011) também ressaltam a dificuldade de falar em contemporaneidade a partir de datas, a partir do momento em que consideramos a literatura como um *continuum*, uma instituição discursiva em que as práticas e discursos decorrem em uma interminável “agregação de valores, nunca em superação ou negação absoluta daqueles que vieram antes” (pág. 2). Os autores também destacam a multiplicidade de opiniões circulantes no mundo crítica literária: “[...] já se passaram

trinta anos, para aqueles que consideram a literatura contemporânea a partir do ano de 1980, ou cinquenta anos, para os adeptos da década de 60 como início da nova ‘escola’”.

Ciente da mencionada impossibilidade de localizar temporalmente o “contemporâneo”, me proponho, neste projeto, a fazer um recorte arbitrário, por uma questão de precisão metodológica: estaremos aqui tratando da literatura contemporânea pós-1980. Também porque foi essa uma época representativa no que diz respeito a uma literatura socialmente contestadora mas também profundamente individualizada. Foi decorrente de um processo iniciado nos anos 1960, conforme aponta Moriconi (2002), essa crescente emergência de uma criação artística cada vez mais focada numa “individualidade idiossincrática e transgressora”.

Por fim, ainda acerca das concepções que norteiam mencionado recorte utilizado neste trabalho, evoco novamente Moriconi (2002), que também nos diz que:

O afastamento da literatura em relação a uma exigência social ou política mais articulada vai se acentuar a partir dos anos 80. “Ideologia / eu quero uma pra viver”, é o brado retardatário do roqueiro Cazusa, dando o tom da carência de seu tempo. Nessa linha, um aspecto crucial da alegada crise do final do século é o fato de que os escritores emergentes se vêem perdidos, não sabendo muito bem em que valores ancorar suas obras. Cada escritor se vê diante da circunstância de ter que criar seu próprio projeto individual, o qual deve incluir uma definição ao menos implícita do tipo de destinatário, do tipo de leitor que quer, pois este também perdeu sua nitidez e homogeneidade.  
(MORICONI, 2002, pág. 4)

Assim sendo, embora eu reconheça a multiplicidade de sentidos contidos nos termos *literatura contemporânea*, a determinação temporal aqui adotada não visa negar a contemporaneidade das produções literárias anteriores a ela. Em vez disso, objetiva trazer à tona as especificidades de uma literatura marcada pelas crises do final do século XX, que ainda perduram, em muitos sentidos, no começo do século XXI. Assim sendo, considero a literatura contemporânea pós-1980 fortemente representativa do mundo atual – e ressalto a importância de que os estudantes tenham contato com ela –.

## **2.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**

O documento que dá nome a esta subseção traz pontos que dialogam com grande parte das discussões desenvolvidas acima, enriquecendo-as. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OCEM (2006), são publicadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica. Em uma das seções introdutórias do primeiro volume (dedicado à grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), consta o seguinte sobre a intencionalidade por trás do documento: “o

objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, pág. 5). Ele visa, pois, suscitar reflexões e propor sugestões frutíferas às práticas pedagógicas dos docentes que atuam na etapa do ensino médio. Nesse contexto, dedica uma seção de aproximadamente trinta páginas ao ensino de literatura. As OCEM trazem como ponto central do ensino de literatura o letramento literário, indo ao encontro da posição aqui defendida, e afirma que “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, pág. 54). Um pouco mais à frente, explica melhor: “podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, pág. 55).

Além disso, as OCEM comentam os prejuízos causados pelo viés excessivamente pragmático que a literatura - como todos os demais saberes - toma no Ensino Médio, época em que os estudantes se afastam notavelmente da fruição literária, que “cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor” (BRASIL, 2006, pág. 63). É clara, pois, a preocupação com o papel do livro didático nos processos de ensino e aprendizagem da literatura. Mais à frente, vemos que

[...] 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. (BRASIL, 2006, pág. 72)

Logo, fica evidente que a falta de contato direto com textos literários, o excesso de práticas de metaleitura, a seleção limitada aos “clássicos” e a substituição das obras por versões “mais fáceis”, ou mesmo por resumos e resenhas delas, representam uma grave lacuna na formação de leitores críticos e fruidores. E tal formação deve ser, afinal, um dos objetivos centrais da presença da literatura na escola. Por fim, quando abordam as possibilidades de mediação, as OCEM, tendo como base Bosi (1987), mencionam a importância de fazer seleções que levem em consideração que “textos curtos, com densidade poética, são instrumentos poderosos para sensibilizar o aluno” (BOSI, 1987, apud BRASIL, 2006, pág. 78). Por tais contribuições e pelas que serão citadas ao longo da análise dos livros didáticos, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio constituem uma importante base teórica para o presente trabalho.

## 2.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, é um documento parametrizador do Ministério da Educação que normatiza as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos dos diversos níveis do contexto educacional brasileiro. Por tal, o documento, cuja versão mais recente foi publicada em 2018, é a referência máxima para a elaboração de currículos escolares e de materiais didáticos. A BNCC foi elaborada ao longo de um processo que envolveu a mobilização de educadores de todo o país e abarca os níveis infantil, fundamental e médio. Nela, as aprendizagens do ensino médio são divididas em grandes áreas do conhecimento, denominadas como segue: Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias. Cada área tem competências específicas, às quais estão associadas um conjunto de habilidades identificadas por códigos alfanuméricos. No presente trabalho, cabe dissertar brevemente acerca do papel da literatura - e, mais especificamente, da literatura contemporânea - na BNCC do ensino médio.

Apesar de prezar pela interdisciplinaridade, dentro do eixo de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC destaca o componente de Língua Portuguesa, que é detalhado a partir de uma divisão em campos de atuação, uma vez que o objetivo é formar indivíduos aptos a “vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos” (BRASIL, 2018, pág. 485). Nesse contexto, a literatura não aparece como componente curricular autônomo, mas como parte do campo artístico-literário de uso da linguagem. Na descrição do campo artístico-literário, consta que “está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição” (*idem*, pág. 503), de modo que o foco está no desenvolvimento do leitor-fruidor. O trabalho com literatura, como consta na habilidade EM13LP52, deve envolver:

Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção [...] e o modo como dialogam com o presente.

(BRASIL, 2018, pág.526)

Diante do exposto, fica evidente que há uma atenção, por parte da BNCC, para aspectos caros à ideia de letramento literário, embora o conceito não seja citado ao longo do documento. Durante a apresentação do campo artístico-literário, a literatura contemporânea é citada: “devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa [...]” (*idem*, pág. 523). Além dessa menção, vale destacar também que as produções contemporâneas são diretamente abordadas na habilidade EM13LP51: “Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural” (*idem*, pág. 525). Por fim, vale ressaltar que o livro didático aqui analisado é fortemente baseado na estrutura e no conteúdo da BNCC, de modo que no início de cada uma de suas seis unidades, ele traz um quadro denominado “A BNCC nesta unidade”, em que destaca as principais habilidades e competências a serem desenvolvidas durante o uso do material.

### 3 METODOLOGIA

Conforme mencionado, este trabalho tem como foco a análise de uma coleção didática de língua portuguesa para o ensino médio. Para realizá-lo, o ponto de partida foi uma extensa pesquisa bibliográfica que investigou e compilou, em especial, informações pertinentes ao ensino de literatura no E.M, ao papel do livro didático e à literatura contemporânea.

Além disso, o passo seguinte, a análise dos dados, se qualifica como pesquisa documental. Os *corpus* de análise é a coleção *Práticas de Língua Portuguesa* (1ª edição, 2020) de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, da editora Moderna. Ela foi elencada na edição 2021 do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e se encontra na quinta colocação do *ranking* de sete materiais escolhidos pelo programa. A escolha do material a ser analisado aqui se deu tendo como base principalmente as análises e descrições trazidas pelo *Guia Digital PNLD 2021 (Língua Portuguesa)*, que passa por cada uma das coleções aprovadas e as avalia segundo critérios estabelecidos no próprio documento. Busquei, nas descrições e análises feitas pelo guia, menções à literatura e ao trabalho com o texto literário.

Na descrição e análise que o guia faz da coleção *Práticas de Língua Portuguesa*, as menções à literatura aparecem bastante e há espaços no livro didático exclusivamente dedicados à leitura literária. O guia diz que uma das partes constitutivas do LD é uma seção chamada “Práticas de Leitura” e uma outra chamada “Análise Literária”. Segundo o documento, nessas duas seções,

[...] as atividades focalizam o desenvolvimento da fruição e a formação do leitor literário. A obra estabelece uma conexão da literatura com os conteúdos dos capítulos, por meio de articulações temáticas, composicionais, históricas e sociais, dentre outras. Contudo, em alguns trechos, a obra não explicita tais elos e determinados textos literários parecem deslocados da proposta do respectivo capítulo.  
(BRASIL, 2021, pág.76)

Assim, me interesse por verificar a pertinência da crítica trazida pelo guia e por analisar o funcionamento de um LD que conta uma seção direta e exclusivamente destinada à análise literária. Evidentemente, buscarei entender também como a literatura contemporânea aparece nesse contexto. Para que a análise do conteúdo seja melhor estruturada, ela seguirá os critérios estabelecidos na tabela que segue, desenvolvida com base no referencial teórico exposto acima. O modelo da tabela, assim como alguns de seus itens, foi inspirado no roteiro de avaliação de livro didático de Klein (2015).

#### **TABELA - Critérios de análise da coleção didática**

<b>1. Proposta pedagógica do livro</b>
1.1 O livro didático apresenta explicitação dos seus objetivos e metodologia de ensino-aprendizagem.
1.2 O livro didático apresenta seções, subseções ou blocos exclusivamente dedicados ao estudo de literatura.
<b>2. Abordagem da literatura contemporânea</b>
2.1 O livro didático apresenta uma seleção de conteúdos que propicia o contato direto com textos de literatura contemporânea.
2.2 A coleção propicia o contato com textos literários contemporâneos em sua integralidade (e não apenas fragmentos).
2.3 O livro didático apresenta atividades de interpretação de textos literários contemporâneos.
2.4 As questões para análise e interpretação de textos literários contemporâneos privilegiam a possibilidade de mais de uma interpretação do texto.
2.5 O livro didático apresenta atividades e/ou seções voltadas para a experiência estética do texto literário contemporâneo.
2.6 O livro didático apresenta possibilidade de estudo da literatura contemporânea por meio de diferentes gêneros literários.
2.7 O livro didático apresenta atividades para reflexão crítica acerca do uso artístico da linguagem a partir dos textos literários contemporâneos.
2.8 As atividades que o livro traz acerca dos textos literários contemporâneos contemplam o processo de letramento literário.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 Práticas de Língua Portuguesa

A coleção *Práticas de Língua Portuguesa*, de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, é da editora Saraiva e tem como subtítulo “obra específica de língua portuguesa”. Como mencionado, ela ocupa a quinta posição do ranking *Guia Digital PNLD 2021 (Língua Portuguesa)*. A obra em questão se inicia com uma seção de apresentação que fala ao estudante. Nela, consta que, de posse do livro, o aluno irá “[...] aprofundar seus aprendizados das práticas de linguagem relacionadas à leitura, à escuta, à produção de textos, à análise linguística e à literatura, bem como aperfeiçoar o domínio de habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania [...]” (pág. 3). Além dessa, não há mais menções à literatura na apresentação. Desde o início, fica clara a proposta didática muito integrada à discussão e à reflexão sobre atualidades, chamadas pela obra de “questões importantes do mundo contemporâneo” (pág. 3). É evidente também uma forte preocupação em alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), pois o material dedica uma extensa seção a explicar o que é a BNCC e o que ela diz em relação às competências e habilidades da área de Linguagens. Entre as habilidades, são mencionadas as do campo artístico-literário, em que aparece a habilidade EM13LP51:

“Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural”  
(pág. 15)

Após a apresentação e as explicações acerca da BNCC, a obra é dividida em seis unidades temáticas independentes, as quais são compostas por dois capítulos cada. Há uma organização que se repete nas unidades. Todos os capítulos apresentam as seguintes seções: Práticas de leitura; Práticas de análise linguística; Práticas de leitura e análise literária; Práticas de produção de textos. No início de cada unidade, há uma exposição dos objetivos de aprendizagem dos capítulos presentes nela e das habilidades, competências e campos de atuação social que os capítulos abordam. Assim, é possível afirmar que a obra explicita bem sua metodologia e seus objetivos de ensino-aprendizagem. Tendo em vista a natureza do presente trabalho, o foco dele recairá sobre as seções “Práticas de leitura” e “Práticas de leitura e análise literária”. Entretanto, vale mencionar que as demais seções ainda serão abordadas, quando se fizerem relevantes para os objetivos do trabalho.

#### 4. 1. 1 Primeira Unidade - Viagens

Na primeira unidade, o eixo temático explorado é o das viagens, de modo que o foco recai sobre os gêneros diário e relato de viagem. Entre os objetivos do primeiro capítulo da unidade, está “analisar escritos literários ligados ao tema das viagens e suas relações intertextuais e interdiscursivas” (pág. 39) e entre os objetivos do segundo capítulo, consta “analisar textos literários do cânone das literaturas brasileira e portuguesa, relacionados ao tema viagens” (pág. 39). Este último parece limitar bastante a curadoria de textos literários ao mantê-la restrita às obras canônicas. Na seção “Práticas de leitura” do primeiro capítulo da unidade, o texto trazido é um relato de viagem de Beatriz Sarto, sem teor literário. A literatura contemporânea é muito brevemente mencionada, mas como mera sugestão, em um pequeno box chamado “Fica a Dica”, em que o livro traz recomendações de obras a serem lidas ou assistidas pelos estudantes. O box sugere *A noite da espera*, de Milton Hatoum, mas não traz nada acerca do livro além de sua sinopse.

No mesmo capítulo, na seção “Práticas de leitura e análise literária”, mais uma vez, os textos selecionados não são de fato literários (o que é inegavelmente problemático, uma vez que contradiz o título da seção). São eles fragmentos da carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel e dos relatos de Hans Staden e Adèle Toussaint-Samson. As atividades também não têm o mais remoto teor de análise literária: são, na verdade, voltadas para questões históricas e sociais.

Nessa mesma seção (“Práticas de leitura e análise literária”), há duas subseções, chamadas “Cultura letrada” e “Olhares sobre o Brasil”. Na subseção “Cultura letrada”, o que há de literatura (apesar de não se encaixar no recorte temporal de contemporaneidade que este trabalho propõe) é o poema *Os selvagens*, de Oswald de Andrade. Entretanto, tudo que a obra diz sobre o poema é que Andrade “chegou até a transcrever em forma de poema fragmentos da carta” (pág. 54). Isto é, o poema é tratado como mera transcrição do documento, de modo que é praticamente esvaziado de seu caráter artístico. Na subseção “Olhares sobre o Brasil”, há textos de Gregório de Matos, Aluísio Azevedo e Cassiano Ricardo, nenhum posterior à década de sessenta.

A primeira aparição efetiva da literatura contemporânea acontece no capítulo dois da primeira unidade. Na seção “Práticas de leitura”, há um trecho de *O diário de Bridget Jones* (1996), de Helen Fielding. O trecho tem muitos recortes, com o objetivo de apresentar ao aluno várias entradas do diário fictício (anotações de dias diferentes). Nenhuma entrada do diário aparece de maneira integral. Uma vez que o contato direto com o texto literário é breve e bastante fragmentado (o que é inevitavelmente danoso ao processo de leitura), o LD traz boxes laterais com informações necessárias

à contextualização da obra, como detalhes sobre a profissão da protagonista Bridget e sobre o local onde a história se passa. Além disso, há também um box que fala da autora. Embora a escolha do livro seja interessante, as atividades que seguem não promovem um olhar muito aprofundado sobre a obra - aliás, o próprio fato de ela aparecer tão recortada dificulta qualquer aprofundamento -. Abaixo, demonstrações dos exercícios propostos pelo LD após o trecho de *O diário de Bridget Jones*:

- 7) Identifique no texto duas passagens em que predomina o relato de fatos e outras duas em que Bridget faz alguma *reflexão sobre o que foi vivido*. Explique no caderno de que modo você percebe a diferença entre relato e reflexão sobre o já vivido. *Resposta pessoal.*
- 8) Releia o começo do relato do dia 5 de outubro. A que conclusão você chega sobre a estreia de Bridget como telerrepórter? Justifique sua resposta no caderno.
- 9) No parágrafo inicial desse registro de 5 de outubro, Bridget admite para si mesma que desconhece o assunto sobre o qual faria uma cobertura jornalística. Em relação a esse episódio, pode-se dizer que ela não é a única pessoa mal informada? Justifique sua opinião no caderno. *Sim, porque o editor confundiu o nome da ré a ser entrevistada com o nome de uma atriz famosa, Isabella Rossellini.*

**Figura 1: questões da página 67 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa***

- 10) Releia esta pergunta feita por Richard Finch a Bridget:  
*A ironia fica evidente quando Richard perguntou para Bridget, que é jornalista, se ela às vezes lia jornal.*  
 – Você sabe do processo da Isabella Rossellini, não? Você às vezes lê jornal, não? [...] **linhas 34-35**  
 Explique a evidente ironia que se nota nessa fala.
- 11) Releia, abaixo, o trecho do registro que Bridget fez no dia 11 de dezembro e responda às questões propostas no caderno.
- Subi a escada correndo, levantei o capacho e embaixo dele, como um milagre natalino, havia uma pilha de cartões, cartas e convites todos endereçados a mim. A mim, a mim, a mim. **linhas 79-81**
- Analise o tom do trecho, ou seja, o modo como Bridget encara os acontecimentos e que reflete o estado de espírito dela.
  - É possível perceber que Bridget havia se enganado a respeito do recebimento de convites para a festa de Natal e de correspondência em geral. Explique.
  - Qual é o efeito de sentido que o enunciador busca ao repetir a expressão: “A mim, a mim, a mim” nesse trecho?

**Figura 2: questões da página 67 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa***

O que se vê nas figuras é que predominam questões focadas na mera recuperação de informações da superfície textual, como a identificação de partes da história. São todas atividades

que, de maneira geral, não chegam a camadas mais profundas da interpretação textual, e não promovem conexão pessoal com a obra. As únicas questões que chamam a atenção do aluno para o uso literário da linguagem são a dez, ao explorar a questão da ironia, e a onze, que traz à tona o uso da repetição enquanto elemento de sentido. Ainda assim, os questionamentos suscitados por essas questões se encerram nelas, isto é, não são desenvolvidas posteriormente, de modo que sua intencionalidade fica um tanto vaga, não parece haver um percurso seguido pelas questões para desenvolver uma análise do trecho. Fica evidente que o foco das questões recai sobre o estudo do gênero diário (que nem é essencialmente literário). Seguindo adiante, na seção “Práticas de leitura e análise literária”, os textos abordados são de Luís Vaz de Camões, Fernando Pessoa e Dyonelio Tubino Machado, e mais uma vez, são todos anteriores à década de sessenta.

O que chama atenção positivamente nesse capítulo dois da primeira unidade é a seção “Práticas de produção de textos”, em específico a subseção “Produção escrita”. Nela, há um trecho de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, seguido por algumas questões interpretativas e por um box chamado “Clube da leitura”, que sugere títulos para que os alunos leiam e discutam em sala.



#### CLUBE DE LEITURA

A temática da exclusão social, presente como pano de fundo do livro *Quarto de despejo*, tem sido retomada por escritores contemporâneos em livros publicados a partir dos anos 1990, principalmente. Alguns desses livros são obras ficcionais inspiradas nas experiências de vida dos autores ou são relatos biográficos, diários, sem caráter ficcional. O que todos têm em comum é o fato de trazerem a voz de pessoas ou de personagens considerados marginalizados (moradores das periferias dos centros urbanos ou de favelas, meninos e meninas de rua, presidiários, entre outros) e procurarem retratar o cotidiano de violência vivido. Muitas vezes, esses autores pertencem aos grupos retratados, e suas obras trazem um registro importante da realidade excludente em que vivem. Paulo Lins (com *Cidade de Deus*), Esmeralda do Carmo Ortiz (com *Por que não dancei?*), Sérgio Vaz (com *A poesia dos deuses inferiores*), Ferréz (com *Capão Pecado*) são exemplos dessa tendência.

- ≡ Sob a orientação do professor, você e os colegas vão selecionar algumas dessas obras para lerem e discutirem. Leiam a apresentação dos livros também, assim como as informações sobre o autor. As perguntas relativas ao trecho do diário de Carolina Maria de Jesus podem nortear a discussão das obras lidas.
- ≡ Se na região onde moram houver um escritor como esses, verifiquem com o professor se é possível convidá-lo para uma conversa com a turma.

**Figura 3 - Boxe “clube de leitura”, página 81 da coleção Práticas de Língua Portuguesa**

A proposta de atividade é feliz ao sugerir a leitura integral de obras literárias e a socialização das impressões sobre elas, práticas muito caras às OCEM, que prezam pela leitura atenta de obras inteiras, a que o documento se refere como “leitura *vagarosa* da Literatura” (BRASIL, 2006, pág. 78, grifo dos autores). Além disso, o box traz uma seleção composta especificamente por obras

contemporâneas que costumam passar despercebidas aos olhos das listas de “clássicos”, isto é, dificilmente são consideradas canônicas. A sugestão de conectar os alunos a autores locais também é elogiável, por propiciar uma proximidade entre os discentes e a literatura estudada. O trabalho de leitura e socialização de impressões sobre obras sugeridas pelo boxe tem potencial para ser imensamente frutífero em termos de letramento literário, desde que bem conduzido. Das obras sugeridas, três (*Capão Pecado*, *A poesia dos deuses inferiores* e *Cidade de Deus*) são de caráter ficcional e um (*Por que não dancei?*) é um relato autobiográfico. Considero que a leitura de *Por que não dancei?* pode ser aliada à de alguma das obras ficcionais, de modo que seja possível, através do método comparativo, levantar reflexões sobre o próprio conceito de literatura.

#### 4. 1. 2 Segunda Unidade - Relações

A proposta da segunda unidade da coleção *Práticas de Língua Portuguesa* gira em torno de textos relevantes à atuação política e na vida pública, como os manifestos. Entre os objetivos do capítulo um dessa unidade, encontramos “Apreciar poemas produzidos para serem lidos em voz alta, que fazem parte de campeonatos de poesia, os *poetry slams*” (pág, 87, grifos dos autores). A justificativa para a escolha do gênero *slam* aparece na mesma página: “essa forma poética é, por si mesma, uma forma de manifestação”. A seção “Práticas de leitura” do capítulo aborda o tema de combate à violência contra a mulher e traz gêneros não-literários: manifesto, campanha publicitária e postagem de rede social.

A seção “Práticas de leitura e análise literária” começa com uma breve explicação sobre o que é poesia *slam* e um texto de Margareth Artur sobre a origem do gênero. A literatura contemporânea é colocada em foco desde o subtítulo da seção: “O gênero lírico em vozes contemporâneas”. O texto de abertura enfatiza o papel da poesia *slam* como literatura de protesto e como gênero oral popularizado por grupos socialmente invisibilizados. Em seguida, o LD traz algumas perguntas que visam investigar a experiência dos estudantes em relação ao *slam*.

- a. Você já tinha ouvido falar de *poetry slam*? Em caso afirmativo, o que sabe sobre esse movimento? *Respostas pessoais.*
- b. Alguma vez você já participou (como poeta ou ouvinte) de um encontro de *slam*? *Respostas pessoais.*
- c. Para você, que aspecto do *slam*, de acordo com o texto, parece ser o mais interessante? Por quê? *Respostas pessoais.*

**Figura 4:** questões da página 99 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa*

Apesar de o texto e as perguntas aparecerem como uma espécie de introdução ao gênero, penso que essa introdução poderia ser feita a partir do próprio contato com a poesia *slam*, afinal, como apontam Cosson e Souza (2011), deve haver sempre o esforço de privilegiar o texto literário. Entretanto, é esse o contato que o LD tenta propiciar em seguida, quando traz uma seleção de textos retirados do livro *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta* (2019), antologia de poesia *slam* organizada por Mel Duarte, e sugere que seja feita uma sessão de declamação coletiva em sala de aula.

26 Para começar, você e os colegas podem combinar previamente com o professor a melhor maneira de fazer uma sessão coletiva de leitura em voz alta dos poemas, afinal, eles foram escritos para serem lidos em voz alta. A seguir, sugerimos uma maneira de organizar essas leituras, mas ela deve ser entendida apenas como inspiração para vocês encontrarem o modo da turma de fazer a atividade.

- ≡ Para conhecer os poemas, faça uma primeira leitura silenciosa deles. O objetivo dessa leitura é aproximar você dessas obras, para que tome contato com elas.
- ≡ Escolha um dos poemas com o qual você tenha se identificado, por quaisquer razões que sejam.
- ≡ Formem uma roda na turma. A leitura começa assim que o primeiro voluntário se sentir à vontade para iniciar. Não há ordem para as apresentações: assim que você quiser, levante-se, vá ao centro da roda e leia em voz alta o poema para os colegas (e para si mesmo!). A leitura deve ser feita da forma que você quiser.
- ≡ A atividade termina quando ninguém mais quiser ler nenhum poema.
- ≡ Se quiser, você pode escolher mais de um, e participar da roda em vezes alternadas.
- ≡ Quando a sessão terminar, comente a experiência com os colegas e o professor.

RECEPÇÃO      MEDIAÇÃO



Se você perceber que nenhum estudante se levanta para participar pela primeira vez, comece o movimento. E quando ninguém mais quiser se levantar, a atividade termina. Os estudantes não devem ser obrigados a declamar, se não quiserem, não deve haver ordem para isso. Ao término, convide-os a fazer quaisquer comentários que julgarem oportuno nesse momento.

Figura 5: atividade da página 100 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa*

Como a imagem ilustra, a atividade é marcada por um grande senso de liberdade, de modo que os alunos leiam os poemas e parem de ler conforme preferirem. A roda de declamação coletiva é uma estratégia interessante, uma vez que evoca dois aspectos importantes da poesia *slam*: o fato de que é um gênero não só essencialmente oral, como marcado pelo coletivo (os poemas são pensados para serem declamados para uma audiência). Entretanto, é pela importância desses mesmos aspectos que o LD peca ao não trazer sugestões de vídeos de performances de *slam*, para que os alunos vejam (em sala, caso haja os recursos necessários, ou em casa) o gênero em ação. É uma sugestão que

deveria aparecer, inclusive, logo no início da seção. Os poemas que o LD elenca já foram transpostos de seu contexto de produção e circulação para um livro de antologia e sofrem mais uma transposição ao passarem da antologia ao livro didático. Deve-se tomar cuidado para que essa escolarização não descaracterize o gênero *slam*, que constrói grande parte de seus sentidos a partir da performance de quem recita.

Seguindo, o LD apresenta uma ótima seleção composta por quatro poemas: *O sistema é bruto, mas eu sou muito mais eu* (Anna Suav), *Coisa de preto* (Cristal Rocha), *Poesia é palavra ilimitada* (Carol Dall Farra) e *Liberdade* (Tom Brito). Em seguida, traz as seguintes questões:

- a. Personalidades brasileiras e estrangeiras são mencionadas em alguns poemas: Sonia Guajajara, Tereza de Benguela, Malcolm, Djamila e Muhammad Ali. Busque informações sobre elas, em suportes impressos ou digitais, e procure explicar por que teriam sido citadas nos respectivos poemas. *Resposta pessoal.*
- b. Todos os poemas, de alguma forma, apresentam aspectos de vida comuns à população que mora em periferias de grandes cidades brasileiras. Comente sobre aqueles aspectos que você conseguiu perceber ao ler os poemas.
- c. Há também questões a respeito da condição feminina. Quais delas você consegue identificar e, em sua opinião, por que elas aparecem nesses poemas?
- d. Podemos estabelecer algumas relações entre temáticas abordadas no manifesto lido no início do capítulo e os poemas apresentados nesta seção. Em sua opinião, por que essas temáticas cruzam o caminho de boa parte das mulheres na sociedade brasileira? Pensando a respeito disso, levante uma hipótese sobre por que é importante manifestações artísticas darem voz e visibilidade aos problemas vividos pelas mulheres, especialmente as que enfrentam as condições sugeridas nesses poemas. *Resposta pessoal.*

**Figura 6:** atividade da página 103 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa*

Embora as questões abordem temas sociais que são parte relevante do entendimento da poesia *slam*, faltam quesitos que estimulem a geração de hipóteses sobre os sentidos contidos nos textos. É importante que haja atividades de interpretação em que os alunos possam dividir suas impressões e entendimentos sobre os elementos dos poemas. Atividades que suscitem o que foi apontado por Cosson e Souza (2011, pág. 103): “O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz.

Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto [...]”. Entretanto, o LD traz, no final da seção, uma proposta de atividade que considero carregar bastante potencial: a organização, por parte dos alunos, de um campeonato de poesia *slam*. Caso os alunos se identifiquem com o gênero em questão (e se houver tempo de realizar esse processo com as várias etapas que a escrita exige), a criação e a apresentação de poemas de *slam* por parte dos estudantes podem ser ótimos jeitos de trabalhar as particularidades do gênero e a questão da autoria (além das várias questões sociais que podem aparecer como temáticas).

Sigamos adiante para o capítulo dois da unidade dois. Na seção de apresentação dessa unidade, na página 87, aparecem como objetivos de aprendizagem do capítulo dois os seguintes: “discutir como a tecnologia favorece a divulgação e a circulação de textos literários” e “compreender como a internet e as redes sociais contribuem para a disseminação de textos literários”. Na mesma página, o LD justifica os objetivos: “os estudos literários mostram a internet como um espaço de manifestações, de associação de pessoas com interesses e reivindicações em comum” (pág. 87). Esse capítulo dois tem como gêneros principais o discurso político e a carta de solicitação, seguindo o eixo temático da unidade (relações sociais e políticas). A seção “Práticas de leitura” traz discursos de Juscelino Kubitschek e trechos da Constituição Federal.

Assim sendo, a literatura só volta a ser estudada na seção “Práticas de leitura e análise literária”. A seção começa com o subtítulo “A literatura nas redes sociais” e com um pequeno texto introdutório que fala sobre a popularização do compartilhamento da poesia nas redes sociais: “Essa forma de manifestação poética tem muitas relações com a cultura do ‘curtir’ – ‘compartilhar’ – ‘recomendar’, estimulada por essas redes.” O capítulo parece se voltar para a investigação, pois, dessas novas formas de circulação da literatura. Sobre tal circulação, Birman (2013) nos diz que

[...] a produção literária começa a circular, se divulgar e ser produzida na internet. Mesmo sem necessariamente se afirmar como “real”, esta produção e seus autores exploram um contato aparentemente “direto” com o público, em meio a grupos sociais incluídos digital e educacionalmente. Ao obter considerável êxito por meio desse contato, diversos dos escritores já não dependem de editoras, jornais, universidades e livrarias para se lançar e firmar.  
(BIRMAN, 2013, págs. 4 - 5)

Vê-se, a partir disso, que a presença *online* dos textos literários é um tópico indispensável para pensarmos a literatura contemporânea, uma vez que esta circula de maneira cada vez mais democrática. Por esse motivo, considero feliz a escolha do livro didático de abordar esse tema, que ainda pode gerar um forte senso de identificação nos estudantes, já que os jovens costumam ser

usuários assíduos das redes sociais. Após a introdução, a seção traz uma entrevista da escritora Ryane Leão para a revista *Claudia*, em que ela fala sobre sua produção. Mais uma vez, acredito que seria mais frutífero se o contato dos estudantes fosse primeiro com o texto literário propriamente dito (nesse, com a poesia de Ryane) e depois com as entrevistas e/ou os textos de teor dissertativo que os autores do LD considerassem relevantes.

Após a entrevista e algumas poucas perguntas que visam a investigar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de Rayne Leão, o LD traz cinco poemas da escritora, retirados do livro *Tudo nela brilha e queima* (2017), abaixo de um enunciado de questão, conforme visto nas imagens:

14 Leia a seguir alguns poemas de Ryane Leão. Depois, com os colegas, procure identificar o(s) tema(s) explorados nesses textos.

1

meu silêncio  
era teu prato  
favorito.

LEÃO, Ryane. *Tudo nela  
brilha e queima*. São Paulo:  
Planeta Brasil, 2017.  
Edição e-book.

2

você se aproxima  
e quer fazer morada em mim

não te cabe  
já sou meu lar

*Idem. ibid*

Figura 7: questão e textos da página 120 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa*

**3**

você diz que é lindo me ver lutar  
que eu sou uma mulher fantástica  
porém não nota meus olhos exaustos  
meu corpo curvado  
não tenho comido direito há dias  
estou por um fio  
e como eu preciso de colo  
e que você se recorde  
que guerreiras também sangram  
*Idem. ibid*

**4**

da importância de encarar a si mesma  
  
escolha seus melhores discos  
e tire suas piores dores  
pra dançar  
*Idem. ibid*

**5**

nós olhamos o mesmo céu  
todos os dias  
e ainda assim  
você não vê  
o que eu vejo  
  
você consegue pesar até a beleza  
do sol se pondo  
*Idem. ibid*

**14.** Espera-se que os estudantes percebam que os poemas apresentados tratam de relações amorosas, com menção explícita ao interlocutor (o “você” que aparece nos poemas, explícito ou implícito pelas formas verbais), com exceção do quarto. Este, embora não trate diretamente do tema, traz a ideia de “dores”, que podem incluir a dor da perda ou do fim de um relacionamento mas isso não fica claro no poema, é algo a ser interpretado). A ideia de solidão aparece explícita ou sugerida em 1 (pela imagem do silêncio), em 2 (a ideia de autossuficiência), em 4 (“encarar a si mesma”, em 5 (“você não vê o que eu vejo”).

Figura 8: textos e orientações da página 120 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa*

- 15** Responda no caderno e socialize suas respostas com os colegas.
- Na entrevista, Ryane afirma que “a solidão faz a gente escrever coisas românticas”. Em todos os poemas há menção a relações afetivas. Em sua opinião, quais delas poderiam ser descritas como relações amorosas? Por quê? **15a.** Aceite todas as respostas dos estudantes, desde que bem argumentadas.
  - Outra temática presente nos poemas é a condição da mulher. Em qual deles, em sua opinião, isso fica mais evidente? Por quê?
  - No poema 4, como você interpreta a antítese “melhores discos” x “piores dores”? Que relação poética de sentido se constrói com base nessa figura?
- 16** No início da entrevista, a jornalista apresenta Ryane como “escritora negra e lésbica” que “transforma sua dor e luta em versos marcantes”. Nessa qualificação, destacam-se duas características que indicam o pertencimento da escritora a grupos sociais marginalizados. Considerando a discussão feita na atividade anterior, você acha que esse pertencimento influencia a obra de Ryane? Explique.

Figura 9: atividades da página 120 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa*

- 17 Na entrevista, Ryane faz duas afirmações importantes: que, desde pequena, escrevia diários – isso significa que a escrita de algum modo sempre esteve presente na vida dela – e que “podemos e devemos cair para emergir”. De que forma a escrita e a leitura de literatura nos ajudam a aprender a “cair para emergir”? Comente com os colegas.
- 18 O comentário que Ryane faz em relação ao título de seu livro de estreia evidencia uma característica que é perceptível em todos os poemas dela apresentados nessa seção. Converse com os colegas e tentem identificar essa temática da obra.

**Figura 10: outras atividades da página 120 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa***

O primeiro problema a ser apontado nessas questões é o mesmo já mencionado em críticas aqui feitas a outras questões do livro: com exceção da letra C da questão 15, as atividades não se voltam para uma análise literária propriamente dita. Elas abordam, na verdade, as temáticas sociais presentes nos poemas e as falas da entrevista que aparece no início da seção, isto é, não conduzem a uma reflexão crítica acerca do uso artístico da linguagem. De maneira geral, não há nas questões uma atenção aos elementos dos poemas propriamente ditos.

A segunda problemática a ser apontada é que existe, por parte do LD, alguma tentativa de fixação ou predeterminação de sentidos presentes nos poemas. Isso acontece, por exemplo, na letra A da questão 15, em que o enunciado traz como dado que todos os poemas mencionam relações afetivas. Isso deixa pouco espaço para que os alunos levantem hipóteses interpretativas de natureza diferente da determinada pelo LD. É a mesma coisa que se evidencia em um dos comentários voltados para os professores, na página 120: “Espera-se que os estudantes percebam que os poemas apresentados tratam de relações amorosas [...], com exceção do quarto”. Dizer de maneira categórica do que os poemas *tratam* ou *não tratam*, em vez de abordar do que eles *podem tratar*, acaba engessando o estudo literário e a análise das obras, uma vez que não estimula a possibilidade de múltiplas interpretações dos textos.

Em seguida, ainda como parte da seção “Práticas de leitura e análise literária”, o LD traz duas subseções bastante curtas (de uma página cada) sobre a forma fixa poética e sobre formas nanopoéticas em geral. Julgo muito inovadora a escolha de abordar essas manifestações literárias que são tão ligadas à contemporaneidade. A poética, especificamente, surge no final da década de 1990, como o LD explica no texto introdutório em que apresenta brevemente as características e a história dessa forma poética. Trabalhar com a poética em sala de aula pode ser muito positivo uma vez que se trata de textos curtos e geralmente de grande densidade poética, o que permite contato com os textos em sua integralidade e configura um terreno fértil para o desenvolvimento do letramento literário.

Após o texto introdutório, o LD apresenta três exemplos de poeiris: *G(estações)* e *Felicidade possível*, de Goulart Gomes, *Doa-se*, de Lílian Maia e *Essência*, de José Aparecido Cauneto. Além disso, há um único quesito sobre os poemas apresentados, perguntando “que características ela [a poeiris] tem que favorecem sua disseminação nos meios digitais?” (página 121). É o mesmo com a subseção dedicada às formas nanopoeiras: há um texto informativo acerca dessas manifestações literárias, que o LD diz se caracterizarem por “suas dimensões textuais reduzidas” (pág. 122), e um único exemplo de micronarrativa, *Ali, deitada, divagou*, de Adriana Falcão.

A questão é que, embora a seleção dos textos tenha sido interessante, o LD parece incluí-los no capítulo sem uma intencionalidade que vá além de mostrar que eles existem, e certamente sem um contexto que propicie o desenvolvimento do letramento literário. Fica claro que o propósito (como descrito nos objetivos de aprendizagem do início do capítulo) é muito mais investigar a influência da internet na circulação desses textos literários do que estudá-los de fato. Considero que essa postura empobrece o trabalho com literatura em sala de aula. A versatilidade e a contemporaneidade das formas literárias mencionadas no capítulo podem ser catalisadoras do interesse dos alunos, que provavelmente já têm contato com manifestações similares, como o instapoema. Assim, acredito que essas manifestações poderiam ter sido muito melhor exploradas pelo LD, não apenas em atividades de interpretação em análise literária, mas também como proposta de produção textual.

#### **4. 1. 3 Terceira Unidade - Natureza humana**

A abertura da unidade três deixa claro que ela foca nos gêneros reportagem, texto de divulgação científica e entrevista oral. Entre os objetivos de aprendizagem do primeiro capítulo dessa unidade, aparece “Estabelecer relações entre o modo de circulação dos textos literários e sua dinâmica de recepção pelos leitores de um dado período” (pág. 133), que o LD justifica da seguinte maneira: “A observação do fenômeno do folhetim, vinculada ao estudo de romances do século XIX, pode ajudá-lo a perceber formas de circulação da literatura que colaboraram para a divulgação desse gênero literário no país” (pág. 133). De maneira similar, na mesma página, consta nos objetivos de aprendizagem do capítulo dois da unidade três “Incentivar a percepção de diferenças entre estilos de romances do século XIX e discutir modos de circulação dos textos literários na atualidade”. A justificativa, também presente na página 133, é: “o estudo de um romance do século XIX convida você a comparar esse estilo de romance ao estilo dos romances lidos no capítulo anterior”.

No primeiro capítulo da unidade, a seção “Práticas de leitura” aborda o gênero reportagem. Já a “Práticas de leitura e análise literária” trata do gênero romance e começa com algumas perguntas que visam investigar a familiaridade dos alunos com ele. Em seguida, há um texto que disserta sobre o que é um romance, sobre sua história e sobre a importância que tiveram os folhetins para a divulgação do gênero. No texto, as obras mencionadas são todas do século XIX. O que passa mais perto de uma menção à literatura contemporânea é que na lateral da página 147 aparece uma foto da capa do romance *Extraordinário*, R. J. Palacio, que não é posteriormente mencionado.

Nesse caso, o que gera incômodo não é exatamente a ausência de um tratamento minucioso da literatura contemporânea, uma vez que o capítulo foca explicitamente na produção literária do século XIX, mas o fato de que a foto da capa de *Extraordinário* não se conecta a nada nos textos do capítulo. Penso que a explicação sobre a história dos romances poderia trazer, ao menos, alguns exemplos de romances que fazem sucesso na atualidade, de modo que a foto servisse para ilustrá-los. O capítulo traz, em seguida, fragmentos de *A Moreninha* (1844), de Joaquim Manuel de Macedo, e *Iracema* (1865), de José de Alencar. Durante o restante do capítulo, não há mais referências a obras contemporâneas.

O capítulo dois da unidade três traz, na seção “Práticas de leitura”, um artigo retirado de um portal jornalístico. A seção “Práticas de leitura e análise literária” começa com a subseção “Romances e circulação da literatura no século XIX (II)”, que continua o conteúdo iniciado no capítulo anterior. Dessa vez, aparecem fragmentos de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis. Em seguida, há mais duas subseções: “Românticos e realistas”, dedicada ao estudo dos traços das escolas literárias mencionadas, e “Escritoras no Brasil do século XIX”, que aborda a participação feminina na literatura da época. As produções literárias contemporâneas só aparecem novamente na última subseção, denominada “*Fanfics* e circulação de textos literários”.

A *fanfiction* (ou *fanfic*) é descrita por Vargas (2005) como “uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original” (pág. 21). Embora o conceito de recriar o enredo de obras fictícias seja antigo, a *fanfiction* se consolidou como gênero a partir dos fanzines da década de 60, como a *Spocknalia*. Sua popularização, entretanto, está fortemente ligada à massificação do acesso a internet, que passou a ser seu principal suporte de circulação. Esse gênero é parte integrante do cotidiano de muitos jovens, que usam portais online específicos (como o website *Nyah!*) para criar, ler e interagir com histórias que têm como inspiração quadrinhos, livros, obras audiovisuais ou mesmo bandas musicais de que gostam. Assim sendo, a escolha do *Práticas de Língua Portuguesa* de abordar o gênero *fanfiction* é positiva na medida em

que aproxima o material didático do universo cultural dos alunos. Entretanto, a subseção conta somente com um texto explicativo que define o gênero e com as questões abaixo.

**30** Você já leu ou escreveu *fanfic*? Em caso afirmativo, o que o levou a se interessar por esse gênero? Compartilhe a experiência com os colegas e o professor. Se não tem essas experiências, há um personagem ou uma série que o levaria a ler ou escrever uma *fanfic*? Por quê?

Respostas pessoais.

**31** Para escrever uma *fanfic*, você escolhe uma obra da qual seja fã para, sob essa inspiração, produzir seu texto. O importante é ter uma boa ideia de como são os personagens da obra, como agem e como são os episódios, para ter um ponto de partida para a escrita. Você pode, por exemplo, escolher um trecho dessa obra para o qual imaginaria outros desenvolvimentos e iniciar dali. Outra possibilidade é desenvolver um final alternativo para uma obra de que você é fã. Se quiser experimentar, você pode desenvolver o texto em um *site* apropriado ou mesmo no caderno.

**Figura 11: atividades da página 173 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa***

Embora a sugestão de que os alunos escrevam *fanfictions* seja boa, em especial para estimular neles a noção de autoria e o entendimento de alguns elementos literários, não há contato efetivo com o gênero. A abordagem teria sido mais completa se o LD tivesse incluído ao menos um exemplar dele: há entre as *fanfictions* um tipo específico denominado *one-shot*, que consiste em histórias curtas permeadas, em geral, por um único conflito (similares aos contos). Mais uma vez, o tratamento dado pelo LD ao gênero deixa a desejar por ser demasiadamente concisa (limitando-se, praticamente, a uma definição) e pouco enriquecedora.

#### 4.1.4 Quarta Unidade - Olhares sobre o futuro

Na quarta unidade do *Práticas de Língua Portuguesa*, o primeiro capítulo tem como um de seus objetivos “Entender o Simbolismo como importante estilo de época do final do século XIX” (pág. 181). O capítulo dois, por sua vez, traz o objetivo “Conhecer as vanguardas europeias e sua relação com a arte e a literatura produzidas no século XX” (pág. 181). Na parte dedicada a justificar os objetivos de aprendizagem, não há justificativas para esses dois, os únicos explicitamente relacionados à literatura. Na apresentação, fica claro que a unidade quatro visa trabalhar principalmente com artigos científicos e com gêneros argumentativos.

O primeiro capítulo dessa unidade, na seção “Práticas de leitura”, traz somente um ensaio jornalístico e quesitos ligados a ele. A seção “Práticas de leitura e análise literária” traz uma explicação acerca do simbolismo, além de textos do século XIX, de Cruz e Sousa (*Cristais e Ocaso no Mar*) e de Alphonsus de Guimaraens (*Ismália*). Não há menções a produções contemporâneas.

O capítulo dois também aborda textos não-literários na seção “Práticas de leitura” (especificamente, artigos científicos e artigos de opinião). A seção “Práticas de leitura e análise literária” trata das vanguardas europeias, tanto no campo das artes visuais quanto na literatura. São explicadas as bases estéticas e filosóficas do futurismo, do cubismo, do dadaísmo e do surrealismo, com os textos *As realidades* (Louis Aragon), *Receita de um poema dadaísta* (Tristan Tzara) e *Il pleut* (Guillaume Apollinaire).

A menção à contemporaneidade aparece na subseção “Cultura remix”. Nela, o LD faz um paralelo entre as ressignificações e colagens de elementos pré-existentes que os vanguardistas utilizavam em suas obras e as práticas atuais que se utilizam de técnicas similares. É utilizado como exemplo um romance de 2010, *Dom Casmurro e os discos voadores*, de Lucio Manfredi. O texto que o LD traz nessa subseção explica a cultura remix e diz que “transformando segmentos da obra original, recombinao-os, o escritor Lucio Manfredi publicou, em 2010, esse livro montado ‘em parceria’ com o nosso escritor realista” (pág. 218). Mais uma vez, nesse caso, o LD não traz textos literários para mostrar o fenômeno sobre o qual comenta. A própria explicação sobre cultura remix trata principalmente da importância dos direitos autorais na hora de criar-se uma obra remixada.

Acredito que essa subseção tenha como objetivo aproximar os conceitos explorados nos estudos sobre vanguardas dos elementos do cotidiano dos alunos, algo similar ao que acontece na unidade anterior com a subseção sobre o gênero *fanfiction*. Entretanto, mais uma vez, isso é feito sem a presença da literatura de fato (aparece apenas uma referência a uma obra literária) e sem um objetivo muito claro. Talvez a cultura remix pudesse ajudar mais na compreensão das vanguardas se servisse como ponto de partida para o estudo delas, não através de um texto explicativo, mas do contato com obras remixadas. Para que o objetivo de traçar uma aproximação com o universo dos alunos fosse cumprido, seria interessante também trabalhar com o viés multissemiótico, trazendo exemplos (ou, ao menos, sugestões) não só de textos literários, mas também de músicas e obras visuais que se utilizem do remix.

#### **4. 1. 5 Quinta Unidade - Mundo do trabalho**

A unidade cinco do *Práticas de Língua Portuguesa* tem como foco os gêneros biografia, currículo e carta argumentativa, além de tratar também de textos legais. No que diz respeito à literatura, o capítulo um da unidade traz como um de seus objetivos “Ler textos poéticos associados ao gênero lírico e reconhecer a importância da fruição da leitura” (pág. 229). Entre os objetivos do capítulo dois, está um quase idêntico ao mencionado acima: “Ler textos associados ao gênero lírico e reconhecer a importância da leitura como fruição” (pág. 229), justificado, na mesma página, da seguinte maneira: “A continuidade da proposta da leitura de gêneros líricos convida você à fruição estética, também a ser considerada como possibilidade em seu projeto de vida”.

No capítulo um, a seção “Práticas de leitura” trabalha com uma reportagem ligada ao eixo temático da unidade. A seção “Práticas de leitura e análise literária”, por sua vez, começa com a subseção “Passeio pela produção lírica portuguesa e brasileira”, em que conceitua o gênero lírico. Em seguida, traz alguns textos e dicas de estratégias de leitura para fruí-los. Segundo o texto introdutório, “as dicas de leitura não vão esgotar as possibilidades interpretativas; ao contrário: vão ajudar você nesse percurso de fruição literária” (pág. 242). Os textos elencados são: *A Cantiga da Ribeirinha*, de Paio Soares de Taveirós; *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Luís Vaz de Camões; *Soneto de fidelidade*, de Vinícius de Moraes; *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa; *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias; e *Monólogo do índio*, de Amadeu Thiago de Mello. Apenas este último é contemporâneo. Junto a ele, o LD traz uma pequena explicação e um boxe lateral, conforme se vê abaixo:

### ○ “Monólogo do índio” (RECEPÇÃO)

O poema a seguir, do poeta amazonense Thiago de Mello, retoma o tema do exílio, em uma perspectiva que coloca em evidência a situação dos povos indígenas diante da colonização e dos valores da sociedade branca (ocidental). Desse encontro-confronto cultural, surge a angústia de perder a própria identidade.

**Figura 12:** explicação da página 246 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa*

Ao ler o poema, atente para as imagens em que o eu lírico revela essa angústia. Observe também a oposição criada entre os elementos naturais - água, fogo, estrelas - e aquilo em que eles se convertem, se transformam, nesse processo de perda da própria identidade. Ao final, procure refletir: Que relações é possível estabelecer entre o exílio que aparece na “Canção do exílio” e o exílio neste poema?

**Figura 12:** boxe presente na página 246 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa*

Considero positivo o fato de que o objetivo principal dessa seção seja promover a fruição dos poemas por parte dos estudantes. Também acho que as dicas de leitura são bastante úteis, na medida em que propiciam uma espécie de fruição orientada, isto é, leva em consideração que a fruição literária, na aula de literatura, não se resume meramente a desfrutar dos textos, mas de empregar estratégias de leitura que tornem possível analisá-los. Penso, entretanto, que seria excelente adicionar à seção algumas perguntas com o objetivo de fazer os estudantes levantarem hipóteses acerca dos poemas, de seus elementos e de seus possíveis sentidos. Elas poderiam aparecer, inclusive, antes das explicações que o livro fornece sobre as temáticas dos textos, de modo a expandir ainda mais as possibilidades interpretativas e levar os alunos a uma leitura mais ativa.

Seguindo adiante, o capítulo dois da unidade cinco traz, na seção “Práticas de leitura”, textos de natureza legal e jurídica. Já a seção “Práticas de leitura e análise literária” se propõe a continuar o trabalho de fruição guiada iniciado no capítulo anterior. Dessa vez, a contemporaneidade é protagonista: o foco são poemas produzidos nos séculos XX e XXI. Dessa vez, os textos que o LD seleciona são *Janela*, de Adélia Prado, *José* e *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, *Grito Negro*, de José João Craveirinha, *O ovo de galinha*, de João Cabral de Melo Neto, e *Vem navio*, de Haroldo de Campos.

Dos textos, dois se encaixam no recorte aqui adotado em relação à contemporaneidade (literatura contemporânea pós-1980): *Janela* (1991) e *Grito Negro* (1982). Essa seção segue exatamente o mesmo modelo daquela do capítulo um (os poemas são apresentados junto a um pequeno texto explicativo e um boxe com dicas de leitura), de modo que a crítica feita anteriormente continua pertinente. Faltam meios de levar os alunos a fazerem inferências e negociarem sentidos com os textos. É importante salientar, entretanto, que a presença da literatura contemporânea, trazida em uma seção em que os objetivos principais são a leitura e a fruição, representa um avanço em relação à abordagem historiográfica tradicional que os livros didáticos costumavam adotar.

#### 4. 1. 6 Sexta Unidade - Arte e vida

A unidade seis do *Práticas de Língua Portuguesa* é fortemente voltada para o campo artístico-literário. Entre os objetivos de aprendizagem, está “Fruir a leitura de textos renomados das literaturas brasileira e latino-americana do século XX” (pág. 275). Na mesma página, também aparecem os objetivos “Ler e produzir um conto considerando os elementos e os momentos da narrativa, em especial os recursos que constroem a ideia de tempo e espaço” e “Ler algumas produções literárias africanas de língua portuguesa e refletir sobre essas criações”.

No capítulo um, a seção “Práticas de leitura” aborda mitos da tradição oral. Já a seção “Práticas de leitura e análise literária” trata da produção latino-americana (em especial brasileira) dos séculos XX e XXI, com evidente destaque para o movimento modernista. Os textos selecionados são recortes de *Macunaíma*, de Mário de Andrade, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa e *Janela sobre as máscaras*, de Eduardo Galeano. Desses, o último se encaixa no recorte aqui adotado, uma vez que foi publicado em 1993, em *As Palavras Andantes*. Considero feliz a escolha do LD de trazer o texto de Galeano com o objetivo de expandir o conhecimento dos alunos acerca da produção literária de outros países da América Latina, produção esta que muitas vezes acaba ignorada pelos materiais didáticos. Abaixo do texto, há uma única questão:

27] Depois da leitura desse conto, comente com os colegas e o professor como você compreendeu o conflito interno que vive o personagem.

Depois de ler o conto, converse com os colegas e o professor sobre o conflito interno que vive o personagem.

**Figura 13: quesito da página 291 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa***

A questão é bem elaborada, uma vez que estimula os alunos a compartilharem hipóteses interpretativas acerca de um dos elementos do texto. Ainda que goste do tratamento dado pelo LD ao texto de Galeano, acho que o material, mais uma vez, peca pela falta: essa questão única é boa, mas acaba sendo demasiadamente pontual, não conduz a uma análise complexa. É verdade que as respostas dos alunos à questão podem se desdobrar em novas perguntas no momento do compartilhamento, entretanto, mais quesitos de natureza similar teriam sido bem-vindos.

No capítulo dois, a seção “Práticas de leitura” se dedica ao gênero conto. O trabalho com o conto em sala de aula costuma apresentar grande potencial para desenvolvimento do letramento literário, de modo que é indicado, inclusive, pelas OCEM (BRASIL, 2006, pág. 78). Isso porque, por serem relativamente curtos comparados a gêneros como romance e novela, os contos geralmente podem ser trabalhados em sua integralidade, proporcionando uma experiência literária pautada no contato direto com o texto. O conto que aparece na seção “Práticas de leitura” é contemporâneo: *O menino que escrevia versos*, de Mia Couto, publicado em *O fio das missangas* (2003). Em seguida, entra o que considero a melhor abordagem dada a um texto literário em toda a coleção: são nove questões dedicadas à leitura do conto. Algumas delas estão ilustradas abaixo.

- 8** Reveja o início do conto e responda no caderno às questões a seguir.
- a.** Antes do início da narrativa em si, há alguns versos que são atribuídos ao menino que fazia versos. Como você compreende, após a leitura do conto, o significado desses versos?
- b.** A primeira fala do conto é da mãe do menino: “Ele escreve versos!”. Por que essa fala soa como uma acusação? O tom usado pela mãe soa como uma acusação, ou seja, algo que não deveria ser daquele jeito, como se o garoto estivesse fazendo algo de errado ao escrever versos. Ressalte que esse tom fica claro pelo início do parágrafo seguinte do conto, principalmente pela comparação; nele, o narrador descreve a cena, dizendo que a mãe aponta o menino como se entregasse um criminoso.
- 9** Em sua opinião, por que o pai não acompanha a esposa e o filho na consulta? Resposta pessoal. Acolha as respostas dadas pelos estudantes e explore as que considerar mais coerentes.
- 10** Que relações se estabelecem com o fato de o garoto fazer versos e sonhar?

**Figura 14:** quesitos da página 300 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa*

**11** Volte ao seguinte parágrafo: **11a.** O comportamento do menino diverge daquilo que o pai considera adequado. Como se escrever versos fosse algo apenas do universo feminino, e não algo que garotos podem fazer.

O pai logo sentenciara: havia que tirar o miúdo da escola. Aquilo era coisa de estudos a mais, perigosos contágios, más companhias. Pois o rapaz, em vez de se lançar no esfrega-refrega com as meninas, se acabrunhava nas penumbras e, pior ainda, escrevia versos. O que se passava: mariquice intelectual? Ou carburador entupido, avarias dessas que a vida do homem se queda em ponto morto?

**a.** Por que o pai se sente incomodado com o fato de o filho escrever versos? **11b.** A expressão *mariquice intelectual*. Espera-se que os estudantes percebam a carga preconceituosa dessa expressão, bem como de todo esse parágrafo, a respeito de cultivar o intelecto e de escrever versos, como procedimentos maléficos e/ou muito ligados ao universo feminino (nesse sentido, pode ser apontado também preconceito contra as mulheres, já que esse universo parece ser considerado algo menor, menos importante).

**b.** Que expressão, nesse parágrafo, dá ideia de como o pai do menino interpreta o fato de ele escrever versos? Ela pode ser vista como preconceituosa? Explique.

Figura 15: quesitos da página 301 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa*

**15** Releia o trecho a seguir. **Comente com os estudantes, se considerar conveniente, que o médico é uma espécie de "porta-voz" do narrador na história: por meio desse personagem o narrador expressa seu ponto de vista em relação à situação narrada.**

O filho fora **confeccionado** nesses namoros de unha suja, restos de combustível manchando o lençol. E oleosas confissões de amor. **linhas 13-14**

**15.** Nesse trecho, o verbo é usado de forma figurada, porque sinaliza o relacionamento amoroso-sexual dos pais do garoto.

Segundo o *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, uma das acepções do verbo confeccionar é “fabricar (roupas de vestuário, de cama e mesa, complementos, como bolsas e cintos, adereços, bijuteria etc.)”. Nesse trecho, o verbo é usado de forma literal ou figurada? Por quê?

**16** De que maneira a profissão do pai, mecânico de automóveis, influencia a linguagem figurada usada ao longo do texto? Busque exemplos no conto para justificar sua resposta.

**16.** As falas do pai são marcadas pelos elementos que estão associados à sua profissão, como no momento em que ele diz ao médico que faça “revisão geral, parte mecânica, parte elétrica”, quando se questiona que o filho pode estar com o carburador entupido, entre outras passagens que podem ser destacadas pelos estudantes.

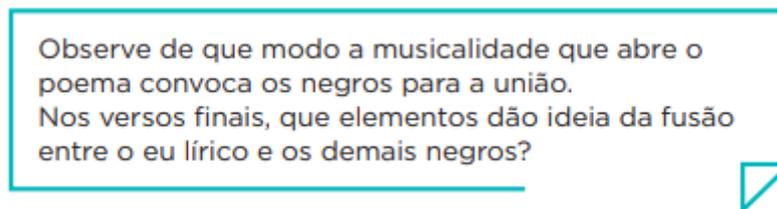
Figura 16: mais quesitos da página 301 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa*

Como as figuras mostram, as questões abordam diversos aspectos do conto, desde pontos do roteiro (como na questão nove) até o próprio uso da linguagem (como na quinze e na dezesseis). Além disso, chamam atenção também para as reflexões de cunho social que podem surgir do conto (como na questão onze). Assim sendo, considero que o tratamento dado ao texto de Mia Couto atende a muitos dos pontos aqui considerados relevantes na prática do ensino de literatura: é um estudo que as OCEM chamariam, de maneira elogiosa, de “leitura *vagarosa* da Literatura” (BRASIL, 2006, pág. 78, grifos do original). Em outras palavras, o texto aparece junto com questões que propiciam uma investigação de várias de suas facetas, de modo que, se bem conduzido em sala de aula, o trabalho com ele se torna um excelente catalisador do letramento literário.

Mais adiante, na seção “Práticas de leitura e análise literária”, o LD se dedica às literaturas africanas de língua portuguesa, trazendo uma subseção sobre literatura de protesto, chamada “Literatura engajada”. Para contextualizar os alunos, há também explicações de cunho histórico sobre

o contexto de produção dos textos selecionados. Os textos em questão são *Voz do sangue*, de Agostinho Neto, *Em torno da minha baía*, de Alda Espírito Santo, *A fronteira do Asfalto*, de José Luandino Vieira, e um poema de José Craveirinha que não leva título. Assim como nas seções de “Leitura e análise literária” dos capítulos da unidade anterior, dessa vez, não há quesitos. Os textos vêm acompanhados apenas de explicações introdutórias e de boxes que orientam e sugerem estratégias de leitura.

Dos textos selecionados, o único que se encaixa no recorte de contemporaneidade é o poema sem nome de José Craveirinha, publicado em *Cela I* (1980). O livro não traz questões sobre o poema, apenas um texto que aborda brevemente a vida do autor e um box lateral com uma dica de leitura, como o que foi apontado na quinta unidade. A versão do professor traz também sugestões para o docente que estiver conduzindo a leitura.



**Figura 17:** box da página 307 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa*

Ajude os estudantes a perceber que o eu lírico se coloca como alguém que está apartado da cultura letrada do colonizador, mas isso é compreendido como motivo para resistência, para a luta, contra a submissão que o escraviza. Sua visão de mundo é a da pessoa que se posiciona como injustiçada e se solidariza com todos os demais nessa condição ("ultrapasso todos os idiomas").

**Figura 18:** sugestões presentes na versão do professor, página 307 da coleção *Práticas de Língua Portuguesa*

Mais uma vez, a escolha do texto é elogiável. Ainda assim, aquilo que a sugestão para professores destaca como elementos a serem percebidos pelos estudantes poderia ser trazido à tona através de questões (ainda que não muitas). Isto é, seria interessante a presença de alguns quesitos que suscitassem o raciocínio indutivo para levar à percepção desses elementos. No mais, vale ressaltar

a importância de uma seção dedicada exclusivamente às literaturas africanas de língua portuguesa, frequentemente negligenciadas por materiais didáticos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise aqui desenvolvida acerca da coleção didática *Práticas de Língua Portuguesa*, derivam algumas reflexões importantes no que diz respeito à presença da literatura contemporânea e de sua importância para a formação do leitor literário na referida coleção. O fato de que o LD apresenta seções exclusivas para o estudo da literatura, focadas especificamente em leitura e análise literária, é um sinal positivo da valorização da área. Além disso, o livro apresenta muitos espaços - tanto nas páginas introdutórias quanto no início de cada unidade - dedicadas a deixar claros para os estudantes o modo como funciona, como é dividido e quais são os seus objetivos pedagógicos. Assim sendo, atende muito bem aos critérios 1.1 e 1.2 (referentes à clareza da proposta pedagógica) da tabela das páginas 15 e 16 do presente trabalho.

Considero que o LD também apresenta uma boa seleção de textos literários contemporâneos de gêneros diversos, conforme os critérios 2.1 e 2.6, embora ache que seria interessante que ele trouxesse mais produções de autores jovens e de criação posterior à década de 1980, como faz nas subseções que tratam de poesia *slam* e de literatura nas redes sociais. Um dos grandes problemas do material é que, por muitas vezes, o tratamento dado aos textos é bastante superficial. Por vezes, isso ocorre porque o contato com os textos literários se dá a partir de trechos excessivamente recortados, como aborda o critério 2.2, o que pode descaracterizar as produções estudadas.

Em outras vezes, o tratamento é superficial devido a uma abordagem excessivamente sucinta, com pouca intencionalidade pedagógica, quase como se o objetivo do LD ao mencionar alguns gêneros e fenômenos literários fosse meramente reconhecer a existência deles. É o que ocorre nas subseções que tratam de poe-trix, formas nanopoéticas e cultura remix, em que não há muito espaço dedicado à reflexão acerca dos textos e nem atividades de análise literária e interpretação. Por isso, o material, não raro, peca pela falta de engajamento com os conteúdos que traz, de modo que, nesses casos, não atende bem aos critérios 2.3 e 2.5. Vale salientar que isso não acontece sempre: o tratamento dado ao texto de Mia Couto, no capítulo dois da sexta unidade, por exemplo, constrói um bom percurso de leitura e análise literária. Quando traz atividades de interpretação, os quesitos, por vezes, acabam focando demais nas problemáticas sociais que os textos envolvem e deixa de lado o estudo dos aspectos literários de fato (como o que ocorre no capítulo sobre poesia *slam*), sem levar em consideração a reflexão crítica acerca do uso artístico da linguagem (critério 2.7).

Além disso, alguma seleção de textos literários que o LD faz parecem descontextualizadas, descoladas do resto do conteúdo, como aponta (com bastante pertinência) a já mencionada crítica que

o *Guia Digital PNL D 2021* faz sobre o material: “Contudo, em alguns trechos, a obra não explicita tais elos [entre conteúdos de literatura e os demais conteúdos] e determinados textos literários parecem deslocados da proposta do respectivo capítulo” (BRASIL, 2021, pág. 76). Também vale mencionar que, como acontece no momento em que é abordada a obra de Rayne Leão (no capítulo dois da unidade dois), o LD por vezes não propicia a elaboração de possibilidades interpretativas diversas, pois traz questões que pré-determinam ou antecipam os possíveis sentidos presentes textos literários, o que faz com que atenda parcialmente ao critério 2.4. Já o critério 2.5, que diz respeito à presença de seções voltadas para a experiência estética do texto literário contemporâneo, é bem atendido, uma vez que o LD traz blocos inteiros dedicados à fruição estética. Nessas mesmas seções, entretanto, frequentemente faltam atividades que abordem os textos fruídos (como ocorre nos dois capítulos da unidade cinco).

Diante dessa abordagem das atividades, que é por vezes rasa e por outras negligente com os elementos literários do texto, pode-se dizer que o *Práticas de Língua Portuguesa* atende parcialmente ao critério 2.8 (presença de questões que tratem da literatura contemporânea e contemplem o processo de letramento literário), assim como à maioria dos critérios de análise. Vale ressaltar, entretanto, que isso representa um avanço inegável em relação à tradição historiográfica e excessivamente focada em movimentos literários que costumava permear os materiais didáticos até pouco tempo atrás. Trata-se de um material didático atento à formação do leitor-fruidor, que tem seções exclusivamente dedicadas à leitura de textos literários (inclusive com dicas de estratégias de leitura), que reconhece os gêneros e fenômenos literários de grande circulação na contemporaneidade e no universo dos jovens (como as *fanfics* e a cultura *slam*). Além disso, por muitas vezes, o LD destaca as literaturas marginalizadas e/ou produzidas por grupos socialmente silenciados. Diante de tudo que foi exposto, fica evidente que o LD, apesar de não ser impecável (afinal, jamais poderia ser), rompe, em muitos sentidos, com as abordagens antiquadas que esvaziam a literatura de seu potencial humanizador. Por tal, a coleção *Práticas de Língua Portuguesa* traz uma perspectiva animadora em relação ao futuro dos materiais didáticos para ensino de literatura no ensino médio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, Lima. *O destino da literatura*. Rio de Janeiro: Revista Souza Cruz, n. 58-59, 1921.
- BIRMAN, Daniela. *Literatura, imprensa e internet: o autor, o leitor e a mediação que se quer invisível*. In: Revista Línguas & Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, v. 14, n. 27, Cascavel, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia Digital PNLD 2021 - Obras didáticas por áreas do conhecimento específicas (Língua Portuguesa)*. Brasil: 2021. Disponível em: <[https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2021\\_didatico\\_pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa.pdf)>. Acesso em 20/08/2021.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos* (4ª edição), Rio de Janeiro/São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade* (9ª edição), Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática* (1ª edição). São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Acervo digital da UNESP, São Paulo, 2011.  
Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em 25/11/2021.
- COSTA, Amanda Silva Falcão da. SUASSUNA, Livia. *Livro didático de literatura no Ensino Médio e texto literário* (p. 63-75). In: Interdisciplinar - Revista de estudos de Língua e Literatura, Universidade Federal de Sergipe. Ano 5, v. 12, jul-dez de 2010.
- COSTA, Lucas Piter Alves. MELO, Mônica Santos de Souza. *Critica-me ou devoro-te: sobre a literatura brasileira contemporânea*. In: REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários, s. 2, ano 7, n. 8. Vitória, 2011.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* (Tradução de Laura Taddei Brandini). Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.
- DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Rio de Janeiro: Editora Horizonte, 2012.
- KLEIN, Jaime André. *Leitura e ensino de literatura no ensino médio: um olhar crítico sobre livros didáticos do PNLD 2015*. Tese (mestrado em Letras). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2015.

MORICONI, I. *A literatura ainda vale? (literatura e prosa ficcional brasileira: estados da arte – notas de trabalho)* In: Congresso Internacional Abralic, 2002 (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2002, s/p.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. *O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura* (1ª edição), Curitiba: InterSaber, 2012