

O TEXTO LITERÁRIO NO MATERIAL DIDÁTICO: UMA ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DO *CADERNO DO ALUNO*

FERNANDA REIS DA ROCHA

Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

E-mail: neferzita@hotmail.com

Resumo

O projeto São Paulo faz História, acolhido por mais de cinco mil escolas paulistas, busca unificar o ensino em toda a rede estadual. Nosso estudo tem como objetivo verificar se as proposições acerca da relevância do texto literário no ambiente escolar, realizadas pelos documentos teóricos desse projeto educacional, ecoam também em um de seus materiais didático-pedagógicos, o *Caderno do aluno*. Constatamos que, embora muitos progressos tenham sido alcançados no tocante às competências de leitura e de diversificação dos gêneros textuais, a abordagem das produções escritas ligadas à Literatura ainda sofre um processo denominado “má escolarização” por Soares (1999).

Palavras-chave

Texto literário. Material didático. Ensino médio.

Se, por e não sei que excesso [...], todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 1977, p. 10).

INTRODUÇÃO

Com o intuito de unificar os currículos escolares em toda a rede estadual de ensino, de orientar e auxiliar um trabalho docente mais efetivo em sala de aula e de melhorar de modo expressivo o processo de aprendizagem discente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou, em 2007, o São Paulo faz História, projeto que conta, em sua base teórica e didática, com os seguintes documentos e materiais: o *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*, a *Matriz de avaliação*, o *Caderno do gestor*, o *Caderno do professor* e o *Caderno do aluno*.

O presente artigo propõe-se a traçar um paralelo entre as concepções dos documentos teóricos e as práticas didáticas propostas pelo manual a respeito do texto literário e de sua utilização nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura; averiguaríamos, com isso, se essas visões estão ou não em interação construtiva entre si.

Para tanto, inicialmente, tendo como base a obra *Currículo do Estado*, apresentaremos a visão desta acerca do desenvolvimento e do aprimoramento das competências de leitura e de escrita no decorrer do ensino médio – período escolar de singular importância para o fortalecimento do senso crítico e da participação ativa do estudante – e também da relevância do trabalho com o texto (literário ou não) em classe.

Nosso foco, em seguida, serão os dois volumes voltados ao terceiro ano do *Caderno do aluno*, fundamentais para analisarmos o modo efetivo como ocorre a abordagem da literatura e de suas produções escritas nas instituições de ensino e como essa se encontra vinculada nos mais diversos materiais didáticos. A fim de complementar e elevar nossas explanações, nesse segundo momento de verificações, as colocações de Bordini e Aguiar (1993), Marcuschi (2003), Todorov (2009) e Pinheiro (2006), dentre outros, constituirão nossos textos de apoio.

Por fim, cabe destacar que a escolha por esse escopo centrou-se em ponto quantitativo e contextual: atualmente, o projeto São Paulo faz escola (e, conse-

quentemente, seus documentos basilares) e encontra-se difundido em mais de cinco mil escolas do estado brasileiro mais populoso e de significativa representatividade política, econômica e social tanto em âmbito nacional como internacional.

O TEXTO NO AMBIENTE ESCOLAR: DOCUMENTO OFICIAL E SUAS CONSIDERAÇÕES

Elaborado pela Secretaria de Educação do Estado em 2008, o *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* tem como metas a orientação do trabalho docente em sala, a melhoria no processo de aprendizagem discente e a instauração de uma rede articulada entre as escolas estaduais, objetivando uma organização dos saberes, competências e conteúdos a serem transmitidos e estimulados em classe (SÃO PAULO, 2016).

Concebendo a escola como espaço de cultura, de articulação de habilidades e conteúdos programáticos e de desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo; o professor como um mediador entre seus educandos e os saberes/conhecimentos acadêmicos; e o aluno como sujeito ativo, crítico e responsável pelos processos de construção-desconstrução-reconstrução frente a todo o universo (educacional e pessoal) que o rodeia, esse documento teórico-pedagógico defende, entre tantas outras, as quatro premissas elencadas a seguir:

1. As grandes competências a serem priorizadas durante o ensino médio deveriam ser a leitura e a escrita, uma vez que são diretamente associadas tanto ao “exercício da cidadania”, ao “desenvolvimento cognitivo do indivíduo” e ao fortalecimento “[...] da consciência do mundo [...] propiciando aos sujeitos [...] autonomia na aprendizagem e a contínua transformação [...] das relações pessoais e sociais” (SÃO PAULO, 2010, p. 15).
2. No trabalho junto ao texto – seja ele pertencente a qualquer gênero e vinculado sob a forma das mais diferentes mídias – deve-se levar em consideração, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, tanto os seus elementos de composição estrutural e formal como o seu contexto histórico-social de produção e de recepção.
3. A composição literária envolveria o entrançamento diferenciado entre elementos estéticos, linguísticos, culturais e sociais, possibilitando que a literatura seja considerada

[...] um desafio ao espírito. No entanto, ela é também uma instituição. Ou seja, não é apenas [...] um jogo emocional de gosta-não-gosta. Tal visão reduz o papel histórico da literatura como participante na construção da identidade de um povo (SÃO PAULO, 2010, p. 33).

4. Em virtude de seu amplo caráter interdisciplinar, artístico e cognitivo, os textos literários contribuiriam para a formação e ampliação de um posicionamento crítico de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, essa modalidade textual vocaciona-se

[...] à eternidade e à reflexão humana, mas é atualizado por uma comunidade leitora que segue um intrincado e plural conjunto de regras semióticas e sociais. [...] Ele não será visto como objeto portador de sentido em si mesmo, mas como uma tessitura que, inserida em contextos mais amplos [...]. Esse resultado não deve ser analisado apenas com uma organização de frases e palavras, mas como forma de representação de valores, tensões e desejos de indivíduos, inseridos em diversos contextos sociais, em um momento histórico determinado (SÃO PAULO, 2010, p. 33-34).

O MATERIAL DIDÁTICO EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE O *CADERNO DO ALUNO*

Desenvolvido por especialistas da área educacional e tendo como fundamentação teórica o Currículo Oficial do Estado, o *Caderno do aluno* foi publicado inicialmente em 2009 e, desde então, disponibilizado a todos os estudantes do ensino fundamental e médio duas vezes no decorrer do ano letivo. Cada disciplina possui o seu próprio Caderno, no qual o aluno encontrará atividades – tanto a serem executadas em sala quanto em casa – envolvendo os conteúdos programados para a sua série, divididos em diferentes segmentos denominados “situações de aprendizagem”. O material possibilita contato direto com uma gama ampla de gêneros textuais e de artes como a fotografia, a música e o cinema e, conseqüentemente, também com um possível entrelaçamento entre essas manifestações culturais.

Em um exame mais detido do manual utilizado pelo terceiro ano do ensino médio, nossa reflexão recairá sobre três aspectos.

A presença das composições literárias e a comparação quantitativa entre elas e as demais modalidades escritas

Entre as 63 composições escritas presentes no material analisado, 42 delas classificam-se como não literárias, pertencentes aos mais variados tipos: há textos argumentativos, informativos, imagéticos (fotografias e desenhos), midiáticos (reproduções da linguagem utilizada pelos meios digitais), jornalísticos, enciclopédicos (definições, nomenclaturas), teóricos (grande parte deles, produzidos por críticos da área da Educação e da Literatura) e orais (ou que tenderiam à oralidade); 19 dividem-se em duas vertentes literárias, a poesia e a prosa; e as duas restantes mereceram maiores comentários no decorrer de nosso artigo.

No primeiro volume do *Caderno*, aluno e professor travam contato com os poemas de Augusto dos Anjos (“Versos íntimos”), Fernando Pessoa, sob o pseudônimo de Alberto Caeiro (“Chove. É dia de Natal” e “Sou um guardador de rebanhos”), Carlos Drummond de Andrade (“A paixão medida”) e Ferreira Gullar (“O açúcar”) e com os romances de Graciliano Ramos (*Vidas Secas*) e José de Alencar (*O guarani*) (SÃO PAULO, 2014c). Já no segundo volume, há a poesia de Olavo Bilac (“Soneto XIII”), J. Bananére (“*Uvi Strella*”), Gonçalves Dias (“Canção do exílio”), Carlos Drummond de Andrade (“Nova canção do exílio”), Casimiro de Abreu (“Meus oito anos”) e Fernando Pessoa (“Não sei quantas almas tenho”); a narrativa romanesca de Machado de Assis (*Memórias póstumas de Brás Cubas*), Aluisio Azevedo (*O cortiço*) e José de Alencar (*O sertanejo* e *Senhora*) e, até mesmo, o sermão de Antonio Vieira (“Sermão da sexagésima”) (SÃO PAULO, 2014d).

Diante desse escopo, constatamos a presença de escritores pertencentes aos mais diversos momentos literários (como a poesia moderna de Gullar, Drummond e Fernando Pessoa; o parnasianismo sob a figura de Bilac; Machado e seu realismo irônico) e às mais diferentes nacionalidades (o português Fernando Pessoa, o brasileiro Aluisio Azevedo, o italiano J. Bananére). Entretanto, a opção (e a predileção?) majoritária dos idealizadores desse material didático por autores canônicos merece nossa reflexão.

É inegável a importância do contato e do conhecimento, por parte do aluno, das obras clássicas, porém o ensino e a leitura não deveriam acatar as restrições instituídas por grande parte dos materiais didáticos (e aí incluímos o manual por nós analisado) que priorizam somente esse conjunto literário.

Ainda que consagrados social e academicamente, muitos desses livros não apresentaram qualquer proximidade com a realidade experimentada pelos estudantes, dificultando assim seu entendimento e a adoção de uma postura reflexiva diante do texto. Caberia ao docente, ao perceber tais limitações e problemáticas, selecionar textos que despertassem o interesse e a curiosidade discente, que abordem temáticas mais atuais utilizando uma linguagem condizente ao nível de cada série escolar, visando a constituição de um rol literário mais diversificado e amplo (ZAFALON, 2013).

A alguns parágrafos atrás, aludimos à existência de composições sem uma classificação bem delimitada: os poemas intitulados “O luar!!!” e “Satélite (após Manuel Bandeira)”, transcritos no segundo volume do *Caderno* (SÃO PAULO, 2014d). O primeiro, produzido por V. Staggemeier, foi retirado de um *site* na internet e não há, em nenhum momento, qualquer informação sobre sua autora; já o segundo, criado por J. L. Landeira, foi escrito exclusivamente para integrar o *Caderno*. Ambos deveriam servir de base para diferentes atividades: por meio de questões discursivas, o aluno refletiria acerca: dos traços constitutivos que permitiriam a definição de um texto como literário ou não; dos conceitos de modernidade, paródia e estilização; e das aproximações possíveis entre o texto original do poeta Manuel Bandeira e o de Landeira.

Embora esse último exercício seja interessante como modo de estimular a leitura comparada e uma postura crítica e interpretativa, o fato do poema de Bandeira não estar presente no material analisado pode configurar-se como um empecilho, já que sua leitura envolve uma pesquisa imediata por parte do aluno, como sugere a pergunta número 2: “Encontre, no livro didático, na biblioteca ou na sala de leitura de sua escola ou na internet, o poema ‘Satélite’, de Manuel Bandeira. Use-o para resolver os exercícios a seguir” (SÃO PAULO, 2014d). Caso o docente não estabeleça limites para essa busca e não assuma um posicionamento de mediador entre aluno e texto, a probabilidade de a sala apresentar um comportamento dispersivo, confuso e desconexo chegaria a níveis muito altos. Nas palavras de Zafalon (2013, p. 16): “É mister enfatizar que o professor precisa ter consciência sobre a responsabilidade de encaminhar o processo de contato entre leitor e texto literário na escola”.

Ainda é válido mencionar que, ao comparar os cadernos analisados com os utilizados pelos outros dois anos do ensino médio, notamos a ausência de maior pluralidade de formas literárias: enquanto os materiais do primeiro e do segundo ano apresentam tanto textos poéticos, dramáticos e narrativos – esses

sob os mais diferentes gêneros como a crônica, o conto e o romance (SÃO PAULO, 2014a, 2014b) –, os do terceiro ano, talvez o último momento escolar (e pessoal) no qual o jovem travará contato com a literatura, restringem não apenas seu horizonte de saber, exploração e leitura literária, mas também a abordagem dos mais variados produtos culturais e artísticos produzidos pela humanidade (BARBOSA; SOUZA, 2015).

Aludimos, por fim, ao fato de o material oferecer textos literários para serem lidos em sala de aula (a grande maioria), em casa e também textos que devem ser vistos, retomados e trabalhados em ambos os espaços (escolar e pessoal). A proposição de retomada e releitura de uma mesma produção escrita em diferentes circunstâncias e momentos corrobora para a formação e o aprimoramento do senso crítico e da reflexão discente, além de potencializar a percepção da relevância dos contextos externos para o entendimento do texto e da capacidade que este tem de angariar e permitir múltiplas e variadas interpretações (VENTURELLI, 2002).

A fragmentação textual e a existência – ou não – de referências bibliográficas

Enquanto os textos poéticos apresentam-se na íntegra (ainda que essa informação não seja compartilhada formalmente pelo *Caderno*), todos os textos narrativos figuram sob a forma de pequenos trechos, e, em alguns casos, nem ao menos se esclarece ao aluno que ele lerá somente um pedaço de um romance (SÃO PAULO, 2014d, p. 46).

A opção do material pela fragmentação, possivelmente fundamenta-se na extensão dos romances selecionados. No entanto, como ressaltam pesquisadores – dentre eles Todorov (2009) –, o desmembramento textual faria com que este perdesse grande parte de sua significação ou até mesmo tivesse seu sentido deturpado devido à ausência de uma contextualização, seja ela interna (entre os diferentes elementos e estruturas do texto em si) ou externa (entre outras obras e o próprio mundo com o texto).

A leitura profunda, das entrelinhas, a reconstrução do sentido do próprio texto articulado ao conhecimento prévio do leitor, como também os possíveis diálogos com outras obras e com o mundo ficam comprometidos quando se fala em leitura fragmentada (DIAS; MENEZES, 2014, p. 124-125).

Outro resultado advindo do emprego apenas de trechos literários em sala de aula seria a deturpação e o fortalecimento da visão discente da Literatura como uma disciplina (não mais uma manifestação artística) de difícil entendimento, desarticulada e distante de sua realidade e até mesmo “estranha” por apresentar-se como pequenos retalhos de uma obra que, provavelmente nem chegará a ser conhecida em sua forma integral pelo estudante (BORDINI; AGUIAR, 1993; ZAPPONE, 2008).

Uma alternativa a essa problemática seria o trabalho e a exploração de narrativas mais curtas (como a crônica e o conto) a fim de que, uma vez transcritas em sua forma integral, o estudante lesse, fruísse e interpretasse o texto em sua totalidade.

Em contrapartida à afirmativa feita por Pinheiro (2006), de que um dos grandes problemas dos materiais didáticos seria a supressão das referências bibliográficas dos textos ali elencados, os responsáveis pela montagem do manual preocuparam-se em explicitar, ao final de cada texto, a referência do qual foi retirado: “RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 119. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 37” (SÃO PAULO, 2014c, p. 57). Encarada erroneamente por alguns como algo ínfimo e destituído de um valor real, essa referencialidade ao alcance do aluno pode atuar como um incentivo em sua busca por conhecer, ler (seja por curiosidade, seja por gosto) e desfrutar o restante da obra com o qual tomou contato a partir do manual didático.

Os exercícios propostos a partir das produções literárias escritas

Os exercícios, assim como os textos, encontram-se diluídos no decorrer de todo o *Caderno*, sendo alguns voltados à realização em sala de aula e outros em contexto extraescolar (“lição de casa”).

Atentando-nos à forma, percebemos três estruturas diferentes de questões: as discursivas, as de múltipla escolha e as meramente completivas (preencher lacunas em branco; optar por verdadeiro ou falso). Em cada uma dessas modalidades – principalmente nas duas últimas – identificamos uma extensa gama de atividades centradas apenas na memorização, reprodução e cópia dos conteúdos estudados e também de outras tantas formuladas com proposições estritamente objetivas e fixas que impossibilitam a abertura de debates coletivos e qualquer tipo de inferência ativa discente: “3. Assinale V ou F [...] / ()

uma das características da modernidade literária é questionar as metáforas e os símbolos mais comuns presentes na poesia tradicional. [...]” (SÃO PAULO, 2014d, p. 16).

Ademais, antecedendo ou concluindo as variadas sequências pedagógicas que compõem o *Caderno*, percebeu-se o incentivo à organização de debates – sejam eles em nível individual ou coletivo (formando pequenos grupos) – sempre tendo, como temática central, um conteúdo (literário ou gramatical) a ser estudado em sala ou mesmo um assunto atual e, portanto, próximo da realidade dos estudantes. Essa prática viria ao encontro tanto do Currículo (SÃO PAULO, 2010) quanto de outros documentos oficiais (BRASIL, 1998) ao defenderem uma postura mais ativa, participativa e crítica dos alunos, cedendo-lhes um espaço onde sua voz seria ouvida e prestigiada. Entretanto, para que esses momentos de discussão sejam significativos e geradores de trocas proveitosas de ideias, é necessário o docente atuar como bom mediador e estar atento a aspectos como o preparo para a condução inicial da atividade, o controle de tempo, a manutenção do interesse e do foco discente nos temas abordados e a flexibilidade para escutar e respeitar opiniões divergentes da sua.

Dentre os tipos de perguntas listadas por Marcuschi (2003), em seu estudo sobre compreensão textual e livros didáticos, constatamos, no compêndio por nós analisado, o predomínio por aquelas de caráter subjetivo (a opinião pessoal do aluno sobre o texto trabalhado) ou de ordem objetiva e global (questões diretas e passíveis de serem respondidas somente com uma leitura superficial), como visualizamos nos excertos abaixo transcritos: “Você considera o poema uma obra literária? Por quê?” (SÃO PAULO, 2014d, p. 68); “O que o texto nos fala de Fabiano? Quem é ele? Qual sua profissão? Ele é uma pessoa feliz?” (SÃO PAULO, 2014c, p. 46); “O que é paródia?” (SÃO PAULO, 2014d, p. 17).

Em todas as questões – até mesmo naquelas em que se supõe a existência de uma liberdade à opinião discente – notamos certa rigidez (velada ou não), condicionando o estudante à cópia literal (seja de partes do texto, seja das teorias transmitidas em classe) à memorização de conteúdos e à reprodução passiva e não reflexiva daquilo que ele acredita ser a resposta previamente instituída e aceita como “correta”. Tais comportamentos chocam-se com os que deveriam prevalecer no ambiente escolar: a formação de sujeitos críticos, de leitores atentos e preparados a identificar as minúcias e as entrelinhas de um texto e com elas construir inúmeras significações e leituras, de cidadãos aber-

tos a descobrir e aprofundar-se na fruição estética, cultural e prazerosa propiciada pela Literatura e suas manifestações.

Muitas são as questões (dissertativas, múltipla escolha, orais e completivas) a abordar conteúdos literários, entretanto a maior parte concentra-se em valorizar e explorar – de forma mecânica, conservadora e fechada – datas e autores fundamentais, escolas e períodos literários, características e estruturas narrativas e poéticas em detrimento do contato, da leitura e da interpretação (aprofundada e reflexiva) do texto ou da obra em si (EVANGELISTA, 2001; MARCUSCHI, 2003; MORTATTI, 2014).

[...] o texto literário é abordado pelos livros didáticos de tal forma que acabam por dissociá-lo de sua qualidade artística, não pragmática. Atribuindo-lhe uma função imediata, um texto literário transforma-se em mero texto didático (DIAS; MENEZES, 2014, p. 123).

As citações a seguir comprovam essa concepção:

Assinale V (verdadeira) ou F (falsa) [...] () o eu lírico revela, em seu poema, certa simpatia com os ideais do capitalismo.;

Por que podemos dizer que esse poema de Drummond é um bom exemplo de modernidade literária?;

Assinale a alternativa que apresenta o tema poético [...];

As preocupações regionalistas dos séculos XIX e XX vão se alimentar de obras literárias como o poema épico *Caramuru* (1781), escrito pelo frei _____ (1722-1784) (SÃO PAULO, 2014c, p. 27, 28, 42, 53).

Ainda, convencionou-se o uso do texto literário também para averiguação e para cobrança de conteúdos voltados à área da gramática e da redação, o que não ocorre rara e poucas vezes. A fim de exemplificação, citaremos alguns casos: no volume 1 do *Caderno*, a problemática do emprego e da funcionalidade do adjetivo é retomada, tendo por base dois poemas – “Versos íntimos” e “O açúcar” (SÃO PAULO, 2014c). No segundo volume propõe-se a produção de um texto dissertativo fundamentado em fragmentos das obras *Senhora* (José de Alencar) e *O cortiço* (Aluísio Azevedo) e na concepção tida pelos estudantes dos conceitos abstratos de felicidade e realização pessoal (SÃO PAULO, 2014d).

Silva (2008, p. 55) afirma que: “Ao didatizar as produções literárias [...], a escola dificulta, impossibilita e até destrói o potencial educativo inerente à

leitura de textos literários”, ideia compartilhada por diversos teóricos (TODO-ROV, 2009; SUASSUNA; NÓBREGA, 2013; ZAPPONE, 2008) ao combaterem a cada vez mais constante “pedagogização” da literatura: destituídas de seu caráter estético, plural, artístico, cultural, social e crítico, as manifestações seriam deturpadas, banalizadas e reduzidas apenas a conjuntos de frases e palavras encadeadas, de sentido predeterminado e cujo intuito voltar-se-ia a meras comprovações enciclopédicas e conteudistas.

Não poderíamos encerrar nossa análise sem uma constatação curiosa e, ao mesmo tempo, inquietante: somente em duas propostas didáticas com o texto literário, o *Caderno* (SÃO PAULO, 2014d, p. 16) menciona a participação ativa do professor. Na primeira, propõe-se que o docente realize uma primeira leitura expressiva dos poemas “Soneto XIII” e “*Uvi Strella*”; depois desse contato inicial, ele selecionaria alguns alunos para executarem a mesma tarefa; e a resolução escrita dos exercícios propriamente ditos dar-se-ia apenas ao final. Já na outra, na qual se utiliza como base o poema “Meus oito anos” (Casimiro de Abreu) e trechos dos livros *Memórias póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis) e *O sertanejo* (José de Alencar), o professor fica responsável pela divisão dos alunos em pequenos grupos (a fim de que efetuem uma pesquisa) e pela orientação e coordenação dos seminários orais ao término da atividade.

Essa “exclusão”, cada vez mais demarcada, da figura docente como mediador entre os estudantes, os conteúdos e as produções textuais nos leva a pensar na supremacia e na supervalorização do livro didático em sala de aula, mais perceptível e comum no ambiente educacional brasileiro nos últimos anos, como indicam os levantamentos feitos por Dias e Menezes (2014) e Rangel (2005). A inversão de papéis alcançou o nível em que o material foi empossado (pela escola, pelos próprios professores, pelas editoras) como o responsável direto pela metodologia, as decisões e a estipulação dos conhecimentos a serem ensinados e trabalhados. Tal realidade torna-se ainda mais preocupante no instante em que esse poder passa também a direcionar e a determinar qual a leitura e a interpretação “correta” e “única” do texto literário a ser reproduzida e acatada, passivamente, pelos alunos:

Em dupla ou trio, comparem a personagem Peri, em *O guarani*, com Fabiano, em *Vidas secas*. Lembrem-se de que [...] os homens simples que vivem fora das áreas urbanas – seja o índio, seja o sertanejo – não têm uma linguagem elaborada. [...] Na discussão, sigam o seguinte roteiro [...] (SÃO PAULO, 2014c, p. 54, grifo nosso).

Além da paródia, outra estratégia comum utilizada pela literatura da modernidade é a estilização. Trata-se de um processo de reformular um texto ou um estilo imitando-o, mas sem desejar negá-lo ou desqualificá-lo. *Pense nisso* ao ler *silenciosamente* os textos a seguir (SÃO PAULO, 2014d, p. 17, grifo nosso).

Suassuna e Nóbrega (2013, p. 39) sintetizam, com precisão, essa deturpação escolar ao afirmarem que

As atividades do livro, então, seguidas à risca, sem discussão ou reflexão do professor com os alunos, acabam por adquirir um caráter de obrigação e execução, em que os discentes são levados a crer que a razão do estudo da literatura é o mero cumprimento de tarefas escolares sem sentido para sua vida, senão para que sejam aprovados na escola e/ou no vestibular. Parece ser da essência mesma do manual a homogeneização dos saberes literários, que nega a experiência poética como algo que deve ser vivenciado, refletido e construído, não algo imposto por meio de interpretações que se recebem prontas. Assim, o uso indiscriminado do livro didático torna o professor um “aplicador”, na medida em que este não reflete sobre o que ensina aos seus “alunos-máquinas”, os quais têm tolhida sua capacidade de questionar, opinar e expressar-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo, observamos a aproximação entre o *Currículo do Estado* e o *Caderno do aluno* no tocante ao emprego do texto em sala de aula. Responsável direto por fomentar a assunção de posicionamentos embasados em reflexões mais críticas, a leitura é intensamente explorada no material didático do terceiro ano do ensino médio, haja vista a quantidade de atividades envolvendo a “leitura e interpretação” e também a variedade de gêneros expostos e discutidos. Ao aluno, deve-se procurar transmitir a pluralidade de significações que uma mesma produção textual suscita, sentidos esses dependentes do contexto histórico, social e cultural tanto de seu idealizador como de seu leitor (ZAFALON, 2013).

Entretanto, as confluências entre o documento teórico e o prático param nesse ponto, uma vez que o modo de trabalho do texto literário (e da própria literatura em si) nos *Cadernos* distancia-se substancialmente dos pressupostos idealizados no *Currículo*, e tende a exemplificar o processo definido por

Soares (1999) como “má escolarização”: o estudo literário reduzido à decodificação/memorização/reprodução de conteúdos enciclopédicos e históricos (períodos, datas, autores, características) e voltado a interesses de aprovação em provas e vestibulares e não mais como uma construção sólida e crítica de saberes e conhecimentos; a escritura literária banalizada, utilizada a pretexto de outras áreas e disciplinas e destituída de todo o seu caráter de fruição e de arte estética; a reprodução mecânica e passiva, por parte dos alunos, das interpretações e visões instituídas e arregimentadas pelo material, o professor e a crítica; a supervalorização do material didático e a apropriação feita por esse da função mediadora de ensino-aprendizagem, papel essencialmente atribuído ao docente; a leitura como atividade rotineira, fragmentada e a serviço do preenchimento de questionários e exercícios (MAGNANI, 2001; SUASSUNA; NÓBREGA, 2013).

Não se pode, contudo, culpar o livro didático, o professor ou o contexto extraescolar pela existência – e propagação – desse fenômeno: a responsabilidade deve ser compartilhada por todos os envolvidos no sistema educacional, seja em nível institucional ou prático. A problemática acerca da literatura – seu ensino e tratamento escolar dado as suas manifestações escritas – vem experimentando revezes desde 1960, decênio no qual a exploração dos demais gêneros textuais assumiu-se como prioridade; em 1970, quando a disciplina ocupou lugar secundário nas matrizes curriculares, com poucas aulas semanais e estudos centrados apenas na listagem de autores, escolas literárias e datas basilares; nos anos 1980, momento em que o uso do texto literário assumia-se como veículo e pretexto para ensino e averiguação de conteúdos distintos (na maior parte dos casos, de ordem gramatical e linguística) e culminando, a partir do final da década de 1990, em sua dissolução e gradativo apagamento, seja dos documentos oficiais ou do próprio contexto de sala de aula (RANGEL, 2005; PERRONE-MOISÉS, 2006; DIAS; MENEZES, 2014).

Esse percurso, parafraseando a tese de Todorov (2009), colocou a literatura (e suas produções) em perigo e fez com que todo o seu valor e caráter humanizador (CANDIDO, 1995), emancipatório (MORTATTI, 2014), contestatório (VENTURELLI, 2002), social (FREIRE, 2011), estético (EVANGELISTA, 2001) e crítico (REYES, 2012; SANCHES NETO, 2013) fosse sublimado e esquecido.

The literary text in the didactic material: a critical analysis about the *Student's courseware*

Abstract

The São Paulo faz História project (São Paulo makes History), embraced by more than five thousand São Paulo schools, seeks to unify the education across the state network. Our study aims to determine whether the propositions about the relevance of the literary text in the school environment, carried out by theoretical documents of this educational project also echo in one of its didactic-pedagogic materials, the Student's courseware. We realized that although much progress has been achieved in regard to reading skills and diversification of textual genres, the approach of the written productions related to the literature still undergoes a process referred by Soares (1999) as "poor schooling".

Keywords

Literary text. Didactic material. High school

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. L. L.; SOUZA, A. I. L. de. Do letramento literário à formação do aluno-autor. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 26, n. 3, p. 265-282, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3699/3159>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

CANDIDO, A. Vários escritos. In: CANDIDO, A. *O direito à Literatura*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

DIAS, J. A. de F. R.; MENEZES, T. S. A. R. Reflexões sobre o ensino da literatura na sala de aula: entraves e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, 18., 2014, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Cifefil, 2014. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/06/007.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.

EVANGELISTA, A. M. Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: INTELECTUAIS, CONHECIMENTO E ESPAÇO PÚBLICO, 24., 2001, Caxambu. Caxambu: Anped, 2001.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 9-14.

MAGNANI, M. do R. M. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 48-61.

MORTATTI, M. do R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 2, n. 52, p. 23-46, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36317/22630>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. *Literatura e sociedade*, n. 9, p. 16-29, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709/21773>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 103-116.

RANGEL, E. de O. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 145-162.

REYES, Y. Literatura, escrita e educação. In: REYES, Y. *Ler e brincar, tecer e cantar*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SANCHES NETO, M. *O lugar da literatura: ensaios sobre inclusão literária*. Londrina: Eduel, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino fundamental – ciclo II e Ensino Médio*. São Paulo: SE, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo: Caderno do aluno. 1ª série Ensino Médio*. São Paulo: SE, 2014a. v. 1.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo: Caderno do aluno. 2ª série Ensino Médio*. São Paulo: SE, 2014b. v. 1.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo: Caderno do aluno. 3ª série Ensino Médio*. São Paulo: SE, 2014c. v. 1.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo: Caderno do aluno. 3ª série Ensino Médio*. São Paulo: SE, 2014d. v. 2.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Matriz de avaliação processual: língua portuguesa, linguagens*. Encarte do professor. São Paulo: SE, 2016.

SILVA, E. T. da. Descomplicando o ensino de literatura. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global; Campinas: ALB, 2008.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SUASSUNA, L.; NÓBREGA, J. E como anda o ensino de literatura brasileira? Um estudo de práticas nos níveis fundamental e médio. *Revista Desenredo*, v. 9, n. 1, p. 20-41, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/3533/2337>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VENTURELLI, P. A leitura do literário como prática política. *Revista Letras*, Curitiba, n. 57, p. 149-172, jan./jul. 2002. Disponível em: <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/view/18391/11969>. Acesso em: 14 dez. 2016.

ZAFALON, M. *Leitura e ensino da literatura: reflexões*. 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/mestrado_alice_artigo.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2016.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3065/Modelos_de_Letramento_Liter_rio.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2016.

Recebido e outubro de 2016.
Aprovado em outubro de 2016.