



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROPESQ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA
– PPGLIT: MESTRADO E DOUTORADO

Mônica Assunção Mourão

Do incipiente ao infindo: processo de formação do leitor rosiano, na 3ª série, do
ensino médio

Araguaína-TO
2024

Mônica Assunção Mourão

Do incipiente ao infindo: processo de formação do leitor rosiano, na 3ª série, do ensino médio

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura - (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Profº Dr. Márcio Araújo de Melo.

Araguaína-TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A851d Assunção Mourão, Mônica.

Do incipiente ao infindo: processo de formação do leitor
rosiano, na 3a série, do ensino médio / Mônica Assunção
Mourão. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2024.

118 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de
Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) --
Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2024.

Orientador: Márcio Araújo de Melo..

1. Literatura. 2. Ensino. 3. Análise do livro didático.

CDD 410

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


Mônica Assunção Mourão

Do incipiente ao infindo: em um processo de formação do leitor rosiano, na 3ª série, do ensino médio


Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT): Mestrado e Doutorado foi avaliada para a obtenção do título de Doutora em Letras, e aprovada em sua forma final pelo Orientador e Banca Examinadora.

Data de Aprovação: 28/10/2024


Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **MARCIO ARAUJO DE MELO**
Data: 08/11/2024 09:25:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo – Orientador, UFNT

Documento assinado digitalmente
 **CESAR ALESSANDRO SAGRILLO FIGUEIREDO**
Data: 05/06/2025 21:22:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. César Alessandro Sagrillo Figueiredo – Membro interno, UFNT

Documento assinado digitalmente
 **WALACE RODRIGUES**
Data: 11/11/2024 09:45:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Wallace Rodrigues – Membro interno, UFNT

Isaquia dos Santos Barros Franco

Profa. Dra. Isaquia dos Santos Barros Franco- Membro externo, IFPA



Documento assinado digitalmente

ROSELI BODNAR

Data: 06/06/2025 08:20:51-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Roseli Bodnar – Membro exteno, UFT

Dedico este trabalho, In memoriam, a minha avô materna Maria Osmila Silva Assunção, paraibana de fibra que partiu no momento de minha entrevista de seleção de Doutorado, em maio de 2019. Nossa matriarca e colo primário a acalantar meus sonhos de então.

AGRADECIMENTOS

À CAPES.

À UEMASUL;

À UFNT;

AO PPGLIT;

AO MEU ESTIMADO ORIENTADOR: MÁRCIO ARAÚJO DE MELO;

AOS MEUS AMADOS PAIS: JOSÉ ISAÍAS MOURÃO E IRISMAR ASSUNÇÃO MOURÃO;

A MINHA DOCE FILHA: MARIA CECÍLIA ASSUNÇÃO MOURÃO COELHO;

AO MEU PRIMEIRO FILHO: ARTHUR ASSUNÇÃO MOURÃO COELHO;

AOS MEUS QUERIDOS IRMÃOS: PRESLEY ASSUNÇÃO MOURÃO E PATRICK ASSUNÇÃO MOURÃO;

AO MEU LEVE SOBRINHO: HENRIQUE MOURÃO BEZERRA;

AO MEU CÍRCULO, SEM IGUAL, DE AMIGOS E AMIGAS;

AO MEU DOGUINHO: RINGO;

AO MEU FELINO: RAUL.

“Há tempos em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levem sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousamos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Esta tese explora a formação de leitores, no ensino médio, por meio da análise de obras de Guimarães Rosa e sua integração com o livro didático. A pesquisa parte da premissa de que a literatura de Rosa, rica em linguagem e simbolismo, oferece uma experiência de leitura profunda que pode contribuir, significativamente, para o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva entre os estudantes. O principal objetivo é investigar como os textos de Guimarães Rosa podem ser utilizados de forma eficaz, em sala de aula, mediado pelo livro didático, para estimular a formação de leitores autônomos. A pesquisa também busca compreender as dificuldades que os estudantes enfrentam ao ler obras de alta complexidade literária e como podem ser superadas por práticas pedagógicas possíveis. A metodologia envolve uma análise bibliográfica além de examinar como a seleção de textos de Rosa, nos livros didáticos e no material apostilado, pode ser aprimorada para proporcionar uma leitura mais acessível e significativa, respeitando a riqueza da obra do autor. Os resultados mostram que a introdução de contos e trechos selecionados, de Guimarães Rosa, pode despertar o interesse dos estudantes pela literatura e desenvolver suas habilidades de interpretação. Contudo, a pesquisa também revela que muitos livros didáticos carecem de suporte pedagógico suficiente para guiá-los. Sendo assim, sugestões de atividades que promovam discussões, leituras guiadas e conexões com o cotidiano foram propostas como estratégias para melhorar essa formação.

Palavras-chaves: Livro didático. Guimarães Rosa. Formação de leitor.

ABSTRACT

This thesis explores the formation of readers, in high school, through the analysis of works by Guimarães Rosa and their integration with the textbook. The research is based on the premise that Rosa's literature, rich in language and symbolism, offers a deep reading experience that can significantly contribute to the development of critical and reflective reading among students. The main objective is to investigate how Guimarães Rosa's texts can be used effectively, in the classroom, mediated by the textbook, to encourage the formation of autonomous readers. The research also seeks to understand the difficulties that students face when reading works of high literary complexity and how they can be overcome by possible pedagogical practices. The methodology involves a bibliographic analysis in addition to examining how the selection of Rosa's texts, in textbooks and handout material, can be improved to provide a more accessible and meaningful reading, respecting the richness of the author's work. The results show that the introduction of selected stories and excerpts, by Guimarães Rosa, can awaken students' interest in literature and develop their interpretation skills. However, research also reveals that many textbooks lack sufficient pedagogical support to guide them. Therefore, suggestions for activities that promote discussions, guided readings and connections with everyday life were proposed as strategies to improve this training.

Key-words: Textbook. Guimarães Rosa. Reader training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Português Contexto, Interlocução e Sentido – Capa.....	9
Figura 2 - Português Contexto, Interlocução e Sentido – 02.....	10
Figura 3 - A prosa pós-moderna.....	12
Figura 4 - Se liga na língua.....	26
Figura 5 - Se liga na língua 2.....	26
Figura 6 - Produção Pós-Modernista: Novas Palavras	28
Figura 7 - FARADAY.....	32
Figura 8 - Língua Portuguesa.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Doença por Coronavírus 2019
LDB	Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGLIT	Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguística e Literatura
SEDUC-MA	Secretaria da Educação, Juventude e Esporte do Estado do Maranhão
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 SOBRE LEITURA.....	23
2.1 PERSPECTIVAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITOR	26
3 SOBRE A LEITURA LITERÁRIA	33
4 UMA BREVE DISCUSSÃO A PARTIR DA BNCC DE 2018 E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DISCIPLINA CURRICULAR DE LITERATURA.....	55
4.1 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS - CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO”	57
4.2 A INSERÇÃO DO MÓDULO “LITERATURA...” EM UM MATERIAL APOSTILADO	78
4.3 A VEZ DO LIVRO DIDÁTICO “SE LIGA NA LÍNGUA- LITERATURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E LINGUAGEM”.....	83
5 UM RECORTE ANALÍTICO DO CADERNO DE ESTUDOS “LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS-FARADAY	88
5.1 TEXTO PARA QUESTÃO 1.....	94
5.2 TEXTO PARA QUESTÃO 2.....	95
5.3 TEXTO PARA QUESTÃO 3.....	96
6 DAS LEITURAS INFINDAS.....	98
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXOS	115

1 INTRODUÇÃO

A vida também é para ser lida.
Não literalmente, mas em seu supra-senso.
E a gente, por enquanto, só a lê por tortas linhas.
Guimarães Rosa

Tal qual o menino Aureliano Buendía – no primeiro capítulo da obra “Cem anos de solidão”, de Gabriel Garcia Márquez, que conheceu o gelo ao ser levado, em tarde ensolarada, ao circo, em sua cidade Macondo, pelo pai – o universo da leitura foi, a mim apresentado, por um presente dado por mãos paternas, em minhas ainda quatro voltas em torno do sol. Tratava-se de uma espécie de vitrola vermelha abrigando, em seu interior, uma coletânea de contos de fadas, a saber: “Branca de Neve e os sete anões”, “Cinderela”, “João e o pé de feijão”, “Chapeuzinho Vermelho” e o “Pequeno Polegar”.

Eram livros afáveis, de letras graúdas e repletos de ilustrações. Eu ainda não sabia ler, pois comecei a frequentar uma escola aos seis anos de idade, mas isso não gerou impedimento algum, porque era possível ouvir as histórias ao colocar os discos para tocar. Lembro-me de um corredor enorme, em nossa casa, de me sentar mais ou menos no meio dele, no chão, e espalhar tudo ao meu redor.

Ali permanecia por horas a fio completamente inebriada pela interpretação das narrativas, enquanto foleava as páginas, que mudavam de tom, de timbre e de ritmo com a participação de cada uma das personagens. Naquele momento, minhas amigas de infância. Assim, no transcurso do tempo aprendi que a isso avocamos de “memória leitora afetiva”.

A partir desse lacônico relato pessoal, coadunamos com os estudos de Alberto Manguel (2017) ao nos darmos conta de sermos a única espécie para qual o mundo parece ser feito de histórias (individuais ou coletivas, finalizadas com o clichê “felizes para sempre” ou nem tanto), à proporção que avançamos para além da competência de oralizá-las, passamos a lê-las, escrevê-las e reescrevê-las.

Entendemos ainda que essas capacidades, inerentes à condição humana, já são em nós assentadas desde a primeira infância e aprimoradas quando iniciamos nossa formação escolar, fase na qual aprendemos a “nomear” atos, até então, corriqueiros como defender um determinado assunto ou mesmo seguir as instruções dadas por uma receita culinária até alcançarmos o produto do nosso desejo.

Concomitante, somos ensinados que leitura e sociedade letrada andam de par em passo, como também nos damos conta do quão se faz necessária a troca de informações, por meio de um diálogo, ocasionalmente, marcado pela coerência e pela objetividade, por exemplo. Outrossim, falar e ouvir; concordar e contra argumentar; ponderar e extravasar são alguns verbos de ação presentes nesse arcabouço denominado por Paulo Freire (1989) como leitura com uma função, antes de tudo, social.

Rildo Cosson (2014), por sua vez, assevera que “[...] ler é um diálogo com o passado, que cria vínculos, estabelece laços entre o leitor e o mundo e os outros leitores.” Então, embasados em tais apontamentos, podemos afirmar que vamos nos tornando esse emaranhado das nossas experiências leitoras, ao longo do nosso desenvolvimento, como seres sociais e cidadãos do mundo.

Mundo esse em um movimento ininterrupto de mudanças a interferir, de maneira significativa, inclusive no que concerne à leitura. Assim sendo, o ato de ler toma pra si a responsabilidade de se “inovar”, ao mesmo tempo que procura desempenhar exatamente essa característica principal, de nos diferenciar das outras espécies animais, porquanto somos os (as) únicos (as) que além de termos a capacidade de nos expressarmos, por meio da fala, fazemos uso tanto dela quanto da escrita para convivermos, de forma harmônica ou nem tanto, à medida que levamos adiante nossas culturas, nossas línguas, nossos costumes.

Isto posto, intencionamos trazer ao bojo da altercação, dessa Tese de Doutorado, algumas temáticas relacionadas aos estudos desenvolvidos sobre o atual ensino de literatura, sobretudo, na educação básica como, por exemplo, quando se discute o papel exercido pelo componente curricular Literatura, ou ainda, qual o seu objetivo ao lidar com um processo de criação, marcadamente, subjetivo e composto por uma diversidade de leituras.

Para Antoine Compagnon (2009) desde a modernidade a literatura entrou na “era suspeita”, ou seja, com o advento da Internet, a leitura e a escrita ambas, com o viés multívoco, subjetivo e plurissignificativo, se viram envoltas em mudanças rápidas e sucessivas.

E, em meio a essa nova conjectura mundial, o(a) professor(a) responsável pela ministração desse componente curricular passou a travar, sem exageros metafóricos, uma luta hercúlea e cotidiana para convencer os estudantes da

importância de ser ler um clássico da envergadura de “Dom Quixote de La Mancha”, de Miguel de Cervantes ou de “Iracema”, de José de Alencar.

Justifica-se o mote dessa pesquisa por conta importância de um possível lugar de protagonismo que pode ser exercido pela leitura literária, em específico, nos textos de Guimarães Rosa (na íntegra ou de forma fragmentada) dispostos nos livros de língua portuguesa com suas várias frentes: análise linguística e semiótica, leitura, oralidade e as de produção textual, bem como em materiais apostilados trabalhados, na última das três séries do nível médio, nosso recorte de análise.

Logo, no delineamento da justificativa cabe inserirmos o porquê da escolha do *corpus* em questão, ou seja, dois livros didáticos e duas apostilas. Compete ainda explicarmos o motivo pelo qual elegemos a análise dos textos de João Guimarães Rosa, tendo em vista, todos os demais e de outros escritores estarem sob a forma de fragmentos. A princípio, pretendíamos desenvolver uma pesquisa de campo, tendo estudantes e professores responsáveis pela disciplina de literatura, nas 3ª séries como participantes.

Contudo, fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19 e refizemos todo nosso planejamento em parceria com o nosso orientador. Sendo assim, optamos pelo desenvolvimento de uma revisão bibliográfica a partir de artigos e obras teóricas a discorrer sobre assuntos como a leitura, a leitura literária, o ensino de literatura, o uso do livro didático e a formação do leitor literário.

Além disso, nos guiamos também por uma pesquisa de cunho documental à medida que fizemos uso de livros didáticos e de apostilas (como nosso *corpus* de pesquisa), bem como estabelecemos uma comparação entre eles que, por sua vez, foram adotados por escolas públicas e privadas, da cidade de Imperatriz-MA.

Frisamos que o acesso, via empréstimo, aos referidos materiais não foi tão fácil como esperávamos, porquanto alguns professores se mostraram receosos, mesmo se tendo o cuidado de explicar que suas práticas docentes não estariam sob julgamento algum, mas o material didático utilizado por eles, em sala de aula.

No entanto, após diálogos e posteriores convencimentos, conseguimos o suficiente para a pretensa avaliação, a saber: dois livros adotados em duas escolas públicas estaduais e duas apostilas utilizadas em duas instituições particulares. Eles serão mencionados adiante, no capítulo 2.

Temos, pois, como objetivo geral, dessa Tese de Doutorado, sob o título “Do incipiente ao infindo no processo de formação do leitor rosiano, na 3ª série, do

ensino médio” compreender como os textos de Guimarães Rosa podem ser utilizados de forma eficaz, em sala de aula, mediado pelo livro didático, para estimular a formação de leitores autônomos. Em se tratando dos objetivos específicos buscamos refletir sobre o (s) porquê (s) das escolhas de tais fragmentos, averiguar o papel da BNCC no processo de leitura literária, analisar o que essas escolhas podem causar no processo de formação do leitor e discutir os prováveis desdobramentos das leituras incipientes às infindas.

Apresentamos, esse estudo, em uma estrutura organizacional composta por uma introdução, em seguida o segundo capítulo compreendido como uma fundamentação teórica, expondo alguns pontos sobre leitura, leitura literária, o ensino de literatura, o uso do livro didático e sobre Guimarães Rosa.

O capítulo 3 foi pensando como uma forma de averiguar quais as possíveis contribuições da BNCC, de 2018, no que tange ao processo de ensino de leitura literária, na 3ª série do nível médio, da educação básica. Como também de que forma estão dispostos os textos rosianos tanto em livros didáticos quanto no material apostilado por nós analisados.

Os capítulos 4 e 5 se propõem a estabelecer as análises dos dois livros didáticos e dos dois materiais apostilados, onde são observados tanto o conteúdo quanto a forma como estão dispostos os textos nas páginas, quase sempre, em formato de L, o que pode ser considerado como algo bastante usual pelas editoras como meio de tornar o manuseio mais atrativo e interativo.

Temos o capítulo 6 construído a partir do objetivo específico: Inserir, no ambiente escolar, àquilo intitulado por nós como um exercício de “leituras infindas”, onde discorreremos um pouco sobre as contribuições da obra “A aventura do livro do leitor ao navegador”, de Roger Chartier e elencamos algumas das abordagens em diferentes mídias sociais como (*Instagram, Facebook, You tube*), com o intuito de possibilitar o contato do estudante cada vez mais próximo do universo de criação rosiano. O que vem depois, no capítulo 7, são as considerações finais, mas não tão finitas assim, as referências e os anexos.

Podemos, portanto, considerar a relevância da escolha do nosso recorte de pesquisa de Doutorado, uma vez que estamos tratando de um escritor mundialmente lido, por consequência, reconhecido e premiado, mas que no ambiente escolar ainda é rotulado como uma leitura, por vezes, inacessível. Eis alguns dos motivos que nos fizeram optar por trabalhar com os textos de Guimarães

Rosa: o acesso incipiente, em sala de aula, a lida superficial até mesmo com seus contos não tão extensos como, por exemplo, “Desenredo” ou um dos seus romances “A hora e a vez de Augusto Matraga”. Sendo que o interior de sua obra, Guimarães Rosa lida com temáticas de fácil identificação como tantos homens a compor uma vida simples e pautada no trabalho com a terra como maneira de prover um sustento.

Tentaremos, em nosso percurso de escrita acadêmica, demonstrar o contrário, ou seja, que o problema não está no texto rosiano nem tão pouco no leitor em formação, e sim em algumas das maneiras de como o material didático o apresenta. Afirmamos, com base em estudos desenvolvidos até o momento, que leitura carece de maturação, de desfrute, de deleite como também de identificação. A leitura tanto como um ato à sós quanto ao proporcionar a interação deve fazer parte da vida escolar.

Por outro lado, a pressa, a atividade imediatista, as fórmulas a se seguir, *ipsis litteris*, podem não ser a mais recomendáveis ao lidarmos com um objeto tão subjetivo quanto o texto literário em todas as suas nuances e significados.

Assim sendo, por mais que saibamos e respeitemos a existência de um rígido conteúdo programático a ser seguido, bem como dos duzentos dias letivos a serem cumpridos, de acordo com o MEC, entendemos que o ensino de literatura trará maiores contribuições à medida que não mais for sintetizado a duas aulas semanais, por exemplo.

Ante o exposto, insistimos que ele pode permear outros componentes curriculares como a História, a Geografia, a Filosofia, a Sociologia e, sem sombra de dúvidas, a Língua Portuguesa e a Produção textual. Esse é um dos mais simbólicos traços da Literatura, ou seja, a sua capacidade de dialogar, com as mais distintas áreas do conhecimento, sem interferir na gênese de nenhuma delas. Pelo contrário, dessa relação pautada em uma simbiose textual podem brotar contribuições infinitas, relações de troca, uma diversidade de compreensões e de interpretações, porque em se tratando de Literatura nada é! Tudo está!

E, justamente, em tal “estar” é que trilhamos nosso percurso metodológico, visto que mencionamos que a pesquisa inicial seria de campo com viés qualitativo, porém fomos surpreendidos por uma pandemia e isso nos impossibilitou de levarmos adiante o plano inicial que era o de desenvolver uma pesquisa de campo,

em uma escola da cidade de Imperatriz, mais precisamente em uma turma, do terceiro ano, do ensino médio, da rede pública e da rede privada.

A alternativa encontrado foi nos adaptarmos aos novos tempos. Desse modo, vemos no empréstimo de material didático, por parte de outros professores, a maneira possível para levarmos adiante nosso estudo.

Então, consultamos um número significativos de colegas de profissão e, para nossa surpresa, uma maioria não aceitou emprestar seus livros para servirem de corpus para nossas análises. Após algumas explicações e garantias que nenhuma prática docente seria questionada ou mesmo avaliada, conseguimos ter acesso a alguns exemplares de livros didáticos vinculados ao PNLD e a um material apostilado pertencente às grandes redes privadas.

Depois de lermos todo o material passamos para a análise do seu conteúdo e da sua forma, ou seja, de como os textos de Guimarães Rosa estão dispostos nesses livros didáticos e nessas apostilas adotadas, no ensino médio, qual a escolha do *layout* de cada página, quais relações podem ser estabelecidas entre os textos de Rosa e as outras manifestações artísticas como a pintura, o cinema, a música e a escultura e como são as atividades de interpretação e de compreensão exigidas nos capítulos onde estão inseridos os fragmentos dos textos rosianos.

Um outro fator analisado foi se os livros e as apostilas estão alinhados com algumas das competências e habilidades previstas na BNCC como, por exemplo:

Apoiar o desenvolvimento das competências: Os conteúdos apresentados nos livros devem contribuir para que os alunos desenvolvam as habilidades previstas na BNCC, como a leitura crítica, a produção textual e a apreciação literária.

Promover a diversidade: A BNCC enfatiza a importância de abordar diferentes gêneros textuais, autores e contextos culturais. Os livros didáticos devem refletir essa diversidade, oferecendo uma variedade de obras e abordagens;

Fomentar a interdisciplinaridade: A BNCC sugere uma integração entre diferentes áreas do conhecimento. Os livros de português e literatura podem incluir propostas que conectem temas literários com outras disciplinas;

Estimular a formação de leitores críticos: As atividades propostas nos livros didáticos devem incentivar os alunos a refletir sobre os textos, desenvolvendo um olhar crítico e reflexivo.

2 SOBRE A LEITURA...

“O verbo ler, como o verbo amar e o verbo sonhar, são suporta o modo imperativo. Eu aconselho sempre os meus alunos que, se um livro os aborrece, o abandonem; que não o leiam porque é famoso, que não o leiam porque é moderno, que não o leiam porque é clássico. A leitura deve ser uma das formas de felicidade, e não se pode obrigar ninguém a ser feliz.”

Jorge Luís Borges

A leitura desempenha um papel fundamental na educação, sendo um pilar essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos desde os primeiros anos de vida. Desde os primórdios da civilização, a capacidade de ler e compreender textos tem sido um ponto categórico para o progresso humano.

Através dela, os indivíduos têm acesso ao conhecimento acumulado ao longo dos séculos, podendo explorar ideias, conceitos e descobertas que moldaram e continuam a moldar o mundo. Este hábito não apenas amplia o conhecimento, mas também fortalece habilidades linguísticas, promove a reflexão crítica e estimula a imaginação. Segundo os PCN (1998):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. (PCN, 1998, p.69)

Em termos educacionais, é a base para a aquisição de conhecimentos em diversas disciplinas como a Matemática, Ciências, História, Artes - todas essas áreas dependem da capacidade de ler para acessar e compreender os conteúdos essenciais.

Além disso, a leitura frequente melhora o vocabulário, a ortografia e a gramática, habilidades que são essenciais para a comunicação eficaz e para o sucesso acadêmico, porquanto é também por meio da leitura de textos acadêmicos, literários e científicos que os estudantes expandem seu vocabulário, melhoram a compreensão textual e aprofundam seu entendimento sobre o mundo ao seu redor.

Teóricos como Paulo Freire enfatizam a importância da leitura como uma ferramenta para a conscientização crítica e o desenvolvimento da autonomia intelectual. Freire (1970) argumenta que a leitura não deve ser vista apenas como decodificação de palavras, mas como um ato de compreensão crítica do mundo.

Para ele, a alfabetização é um processo de libertação que capacita os indivíduos a entenderem sua realidade e a transformarem suas condições sociais.

Além disso, Nelly Novaes Coelho destaca a capacidade da leitura de enriquecer o vocabulário e fortalecer a expressão oral e escrita dos indivíduos (Coelho, 1993). Através da interação com diferentes gêneros textuais e estilos literários, os leitores ampliam sua capacidade de comunicar ideias de forma clara e persuasiva, habilidades essenciais tanto na esfera acadêmica quanto profissional.

Betty Mindlin, antropóloga brasileira, ressalta como a leitura de literatura indígena, por exemplo, “pode promover uma maior compreensão e respeito pelas culturas tradicionais” (Mindlin, 2004). A leitura de narrativas que refletem experiências e perspectivas diversas ajuda os leitores a desenvolverem empatia e a valorizarem a diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma identidade pessoal e coletiva mais inclusiva e tolerante.

Coaduna-se com Zilberman (1998, p. 02) ao afirmar que “Leitura então consolidou-se como prática, nas suas várias acepções. Produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade.” Além disso, a exposição a diferentes perspectivas e contextos enriquece a compreensão global e cultural dos estudantes.

Em se tratando do desenvolvimento pessoal, a leitura desempenha um papel decisivo na formação do caráter e na construção da empatia. Personagens fictícios e histórias reais permitem que os leitores vivenciem experiências diversas, desenvolvendo assim a capacidade de se colocar no lugar do outro e entender diferentes pontos de vista.

Ante o exposto, a leitura também é um meio poderoso para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, uma vez que o contato com universos fictícios, cenários distantes e personagens complexos estimula a mente a criar novas ideias e soluções inovadoras para problemas.

Esse estímulo criativo é fundamental não apenas na educação formal, mas também ao longo da vida adulta, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo de indivíduos a acompanhar a evolução social e, por conseguinte, na/da educação. Soares pensa sobre esse assunto ao expor que:

É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita,

propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet. (Soares, 2002, p.146)

Desse modo, a importância da leitura, na educação, transcende a insípida aquisição de conhecimento: ela molda mentes, fortalece habilidades essenciais e enriquece a vida de indivíduos. Pesquisadores contemporâneos como Magda Soares têm investigado como fatores como acesso a materiais de leitura, práticas familiares e políticas educacionais influenciam o desenvolvimento da competência leitora no Brasil (Soares, 2006).

Promover a leitura desde cedo, dialogar com as inovações tecnológicas voltadas ao ensino-aprendizagem e incentivar a sua prática contínua, no transcorrer da vida, são investimentos valiosos no desenvolvimento integral e na construção de uma sociedade mais informada, crítica e criativa em constante processo de transformação.

2.1 PERSPECTIVAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITOR

Compreende-se tal processo também como formação do leitor caracterizado como uma jornada multifacetada, haja visto que não se nasce leitor e sim se torna, iniciada desde os primeiros contatos com o mundo das letras, ainda no ambiente familiar, até o desenvolvimento de uma relação íntima e reflexiva com a leitura, pois “ler significa muito mais do que decodificar as convenções do código escrito” (Bortoni-Ricardo, 2012, p.89), ou seja, é um movimento a envolver diversas etapas cruciais que moldam não apenas as habilidades de decodificação de textos, mas também a compreensão, o gosto pessoal e o seu pensamento crítico.

Primeiramente, a formação do leitor começa na infância, quando a criança é apresentada aos livros e histórias. Nessa fase inicial, o papel dos pais, professores (as) e mediadores (as) é fundamental. São eles (as) que oferecem os primeiros livros, criam momentos de leitura compartilhada, geram memórias leitoras afetivas e estimulam o interesse pelos livros por meio de histórias cativantes e acessíveis. De acordo com os documentos oficiais, entre eles, a BNCC:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (BNCC, 2018, p. 40).

Conforme a criança cresce, o processo de formação do leitor avança para uma fase de leitura autônoma. É, nesse período, que a escola desempenha um papel crucial, não apenas ensinando as habilidades básicas de leitura, mas também introduzindo diferentes gêneros literários, ampliando o seu repertório e incentivando a leitura crítica e reflexiva.

Reitera-se, pois que é na instituição escolar, onde há espaço para o desenvolvimento de distintos projetos a contemplar as tantas práticas de leituras em voga. Já o ambiente compreendido como sala de aula torna-se um desses locais a contar com a presença, bem como a mediação de um (a) professor (a) no processo de leitura e no processo de formação do leitor. De tal modo, Freire (2002) alude sobre a importância do (a) professor (a) como condutor (a) no processo de ensino-aprendizagem, dentre eles, o da leitura.

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (Freire, 2002, p. 134).

Em consonância com Freire (2002), nota-se que quanto mais as metodologias empregadas pelo (a) professor (a) forem capazes de despertar o interesse e consequente envolvimento do (a) aluno (a) para com o seu processo de formação de leitura, mais sentido terá e marcadamente poderá ser caracterizada como uma ação autônoma como indicado pelo PCN (1998, p.72) “(...) que também os alunos escolham suas leituras. (...). É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás”.

Autonomia essa, de certo modo, acompanhada pela figura do (a) professor (a) enquanto àquele (a) a fazer as vezes de um repositório de indicações do que será lido no transcorrer de tal processo de formação leitora.

Desse modo, à medida que o indivíduo amadurece sua formação leitora se torna mais pessoal e diversificada, porque ele começa a explorar seus próprios interesses e preferências literárias, buscando textos impressos ou virtuais que o desafiem intelectualmente, que ofereçam novas perspectivas sobre o mundo e que proporcionem prazer estético e emocional.

Esse processo de autoconhecimento literário é contínuo e dinâmico, moldando-se ao longo da vida do leitor à proporção que ele experimenta diferentes autores, estilos e temas. Para o PCN (Parâmetros Curriculares Nacional) trata-se de:

Um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. BRASIL/PCN, 1998, p. 41).

Além disso, a formação do leitor não se restringe apenas à leitura de livros impressos. Tem muito a ver com a “leitura de mundo” (Freire, 1989) e com o avanço da tecnologia, o acesso a textos digitais, audiolivros e outras formas de mídia tornou-se parte integrante desse processo, ampliando as possibilidades de interação com a literatura e exigindo novas competências de leitura e interpretação.

Partindo-se da premissa de que se vive em uma sociedade letrada e, conseqüentemente, cada vez mais dependente dos adventos e avanços tecnológicos, porém segregada em classes econômicas, enquanto a elite atribui à literatura a função apenas de fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes proletárias a encaram, pragmaticamente, como “instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida” (Soares, 2005, p. 21).

Busca-se, todavia, o fomento da leitura, em específico, da leitura literária, como um dos meios de acesso mais democráticos à informação e ao conhecimento empírico ou o acadêmico/científico, tendo em vista que o processo de formação do leitor é um caminho enriquecedor e pessoal, que se inicia na infância, se desenvolve ao longo da educação formal e contínua ao longo da vida adulta. É algo que não apenas capacita o indivíduo a decodificar palavras, mas também a compreender o mundo, desenvolver empatia, estimular a imaginação e cultivar um pensamento crítico e reflexivo.

3 SOBRE LEITURA LITERÁRIA

Para Bellenger (1978) a leitura literária não se limita apenas ao entretenimento ou ao escape da realidade, porquanto ela também se mostra na atitude de resistir e:

No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (Lionel Bellenger, 1978, p.17).

Posto isso, verifica-se que a leitura literária desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e intelectual do indivíduo, porquanto ao nos depararmos com os desafios e as nuances dos textos literários, expandirmos nossa capacidade de pensar, de sentir, de ser e, criticamente, de nos colocarmos no lugar do outro. Observa-se ainda que cada obra literária oferece uma perspectiva única sobre temas universais como amor, morte, identidade, justiça e liberdade, convidando-nos a explorar diferentes pontos de vista e a ampliar nossa visão de mundo.

Ademais, promove o desenvolvimento da empatia, por nos permitir experimentar a vida através dos olhos de personagens diversos, com contextos sociais, culturais e históricos variados. Ao nos conectarmos emocionalmente com as experiências fictícias ou reais dos protagonistas, tornamo-nos mais sensíveis às complexidades da condição humana e mais aptos a compreender e respeitar a diversidade de experiências e perspectivas.

Um dos teóricos da atualidade a nortear essa discussão é Rildo Cosson (2009), uma vez que de acordo com seus estudos são inúmeros os pontos levantados pelos (as) professores (as) sobre o ensino da leitura, em sala de aula, sendo que uma das principais provocações na formação de leitores está presente nas dificuldades vivenciadas, nas aulas de leitura, por vezes inseridas no conteúdo programático de gramática, ao promover a leitura literária em um contexto onde as novas tecnologias como internet, televisão, celular e aplicativos, em geral, se tornam

mais atrativos, chegando a disputar a atenção e o interesse do corpo discente como um todo.

Desse modo, o referido autor incita uma reflexão de como vem sendo trabalhada, na escola, a literatura, a leitura literária e a formação de leitores, na educação básica, e sugere novos percursos para a construção/condução desse processo. Paiva e Oliveira (2011, p. 478) reforçam que:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Corroborando com a responsabilidade de formar leitores proficientes em sua língua materna bem como leitores literários, Vieira (2017) adverte para o fato de se ensinar a literatura apenas como mais uma disciplina a fazer parte do currículo escolar, na educação básica. Caso o (a) aluno (a) perceba que a leitura literária é apenas mais uma atividade avaliatória ou complementar ao ensino da gramática a probabilidade do nível de interesse decair é real, visto que não fará sentido transcender o ambiente escolar com as leituras superficiais empreendidas pela educação formal.

Destaca-se ainda como é basilar que se pontue a relevância da prática de leitura literária na formação do ser humano em todas as suas nuances e de forma contínua, sobretudo, no que tange à formação escolar.

Concomitante a isso, Candido (1995) que foi um dos primeiros pesquisadores a debater o papel da leitura também no âmbito social, traz à baila que a leitura literária é um dos meios de se obter conhecimento, instigar à criticidade, estimular a capacidade de fantasiar inerente ao leitor, compreender a natureza humana, assim como aliviar interferências no meio social.

Destarte, diante de tantas benesses advindas inicialmente da literatura e, em seguida, da leitura literária, entende-se que a prática da segunda não se restringe a si mesma, uma vez que também carece estar atrelada a um direito do sujeito-humano como assevera o autor:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. [...] Ora se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura [...] parece

corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (Candido, 1995, p.174-175).

Candido assegura que há no ser humano ou humano ser uma necessidade quase que fisiológica de manter contato com o universo fictício como também algo que se constitui em um direito, visto que a literatura não se instituiu, ao longo da existência, como uma manifestação artística pautada no inofensivo ou no frívolo.

Em sua essência, o direito à literatura abrange a garantia de que todos os indivíduos devem ter acesso a uma ampla variedade de obras literárias, independentemente, de sua origem, condição socioeconômica, localização geográfica ou quaisquer outras circunstâncias. Isso inclui desde clássicos da literatura mundial até obras contemporâneas, abrangendo diversos gêneros como romance, poesia, teatro, ensaio e literatura infantil.

Além disso, o direito à literatura está intrinsecamente ligado ao direito à educação e à liberdade de expressão. Através da leitura, as pessoas não apenas adquirem conhecimento e desenvolvem habilidades linguísticas, mas também fortalecem sua capacidade crítica e sua autonomia intelectual. A literatura, portanto, é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão social, ao possibilitar que vozes marginalizadas sejam ouvidas e representadas, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Portanto, garantir tal direito é não apenas um imperativo ético e cultural, mas também uma forma de fortalecer a democracia, fomentar o pensamento crítico e enriquecer o tecido social de uma nação.

É garantir que todos (as) tenham a oportunidade não apenas de ler, mas de se conectar profundamente e virtualmente com o vasto e diversificado universo da palavra escrita, construindo assim um futuro mais rico em possibilidades e compreensão mútua, onde não se restringe apenas ao acesso físico aos livros, mas também engloba políticas públicas que promovam a democratização cultural, o acesso à internet de qualidade, o incentivo à produção literária regional, o apoio à bibliotecas, o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão em escolas e iniciativas comunitárias capazes de estimular o hábito da leitura.

Em se tratando da palavra escrita, do texto literário, do livro e do material didático utilizado nas escolas seja da rede pública seja da rede privada de ensino essa Tese de Doutorado se debruçou sobre uma pesquisa bibliográfica a respeito do

papel desempenhado pelo livro didático bem como de um material apostilado empregado em algumas 3ª séries do ensino médio.

3.1 PELOS CAMINHOS DO ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

Nessa seção serão trilhados alguns caminhos relacionados ao ensino de literatura em concordância com algumas das contribuições da BNCC- 2018 para o referido ensino e abordaremos algumas questões sobre o processo de formação do leitor literário, o papel exercido pelo livro didático e, por fim, proporemos uma atividade para se trabalhar com o conto “Desenredo”, do escritor Guimarães Rosa, a ser lido na íntegra no ambiente da sala de aula.

Sabe-se que enquanto professores (as) de literatura é comum nos depararmos com os seguintes questionamentos: Pra que serve a literatura? Como deve ser seu ensino? Há uma metodologia específica? Resumi-la às exigências do ENEM é o suficiente? Entendemos, pois, que o seu ensino ou mesmo sua escolarização (Soares, 2010) na educação básica e, em específico, no ensino médio, sendo o segundo nível o nosso recorte de pesquisa, tratam-se de didáticas basilares que reverberam todo o processo do desenvolvimento cultural e intelectual dos (as) estudantes e, por essa razão, vem sendo item de discussão entre estudiosos da área.

A literatura é uma das formas mais poderosas de comunicação e expressão humana capaz de, por meio da palavra escrita, transmitir ideias, emoções e valores através de histórias que falam sobre a vida, a sociedade e o mundo que nos rodeia.

Por isso, seu ensino é fundamental para o desenvolvimento humano e social. Ao estudar literatura, os (as) alunos (as) aprendem a ler de forma crítica e interpretativa, a construir argumentos mais convincentes e seguem desenvolvendo habilidades de análise e reflexão que serão úteis em todas as áreas da vida. Eles também aprendem a apreciar a beleza e a complexidade da língua, da linguagem e da escrita, além de entender a importância da história (passada e presente) e da cultura como também são incentivados a valorizar as diferenças e as nuances da experiência humana.

No entanto, ensinar literatura não é apenas sobre passar informações para o corpo discente. É também sobre despertar a curiosidade e o interesse pela leitura, incentivando-o a explorar diferentes gêneros e estilos literários e descobrir suas

próprias preferências e vozes como leitores. Para que o ensino de literatura seja eficaz, é importante que os professores escolham livros que sejam relevantes e significativos para os alunos, levando em consideração suas experiências e interesses.

Além disso, é necessário que os professores incentivem a participação do alunado em discussões e debates sobre as obras estudadas, permitindo que eles compartilhem suas opiniões e visões de mundo. Ao longo do processo de ensino de literatura, portanto, os (as) estudantes também podem desenvolver habilidades de escrita criativa e expressão pessoal, aprendendo a usar a linguagem de forma mais eficaz e a contar suas próprias histórias de forma mais impactante.

De certo que se a literatura, em sua totalidade, ocupar um patamar secundário – por estar atrelada às Ciências Sociais- ou, por algum alheio motivo, estiver ausente do ambiente da sala de aula e, respectivamente, do escolar será um fato que nos acarretará alguns empecilhos que, com o passar dos anos, se tornarão mais difíceis de serem suplantados, porque segundo Barthes (2007), a literatura assume muitos saberes.

Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real.

Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: ela está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite a luz que aprisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. (Barthes, 2007, p. 18-19)

Destarte, em coadunância com Barthes (2007) é indiscutível que a literatura desempenha um papel essencial no desenvolvimento escolarizado dos (as) estudantes visto que por meio da leitura de obras literárias os (as) alunos (as) são

expostos a uma variedade de perspectivas e ideias que os ajudam a entender melhor o mundo ao seu redor, a desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas e a cultivar valores como empatia, respeito e tolerância. A leitura de obras literárias, por sua vez, permite-os explorar diferentes culturas e contextos históricos, ampliando seu repertório de conhecimento.

Outra vantagem atribuída ao ensino de literatura é sua capacidade de promover a empatia e o respeito pelos outros. Um exemplo disso pode ser presenciado quando o estudante, por meio da leitura de um romance, se coloca no lugar dos personagens das obras literárias, passando a ser capazes de entender suas perspectivas e experiências, o que os ajuda a desenvolver uma compreensão mais profunda e respeitosa de diferentes costumes, estilos de vida e pontos de vista.

Antonio Candido (2006) ressalva que os aspectos históricos, sociais e culturais estão presentes no texto literário como também seu caráter plural em se tratando de sentido. Todavia, os três aspectos mencionados pelo autor não precisam ser o mote de uma aula de literatura, porquanto serão as nuances relacionadas ao “literário” com toda a sua carga subjetiva que permitirão aos discentes irem além daquilo que é direcionado pelo conteúdo exposto nos materiais didáticos adotados pelas escolas.

Infere-se que o ideal seria que houvesse um equilíbrio entre o estudo do texto literário por si só, em seu cerne, e num momento posterior isso dessa margem para a uma aprendizagem relacionada aos demais elementos como os já citados (contexto histórico, características principais de uma determinada sociedade e a cultura na qual ela se implanta), ou seja, um pré-(texto) para algo a “fugir” desse lugar comum ocupado, por vezes, pela literatura em sala de aula.

Além disso, a literatura pode ser uma ferramenta influente para ajudar os alunos a lidar com questões emocionais e sociais. Obras literárias que abordam temas como bullying, solidão, preconceito e discriminação auxiliam o alunado a desenvolver empatia e compaixão, além de fornecer insights valiosos sobre como lidar com esses problemas em suas próprias vidas, sendo ainda uma fonte de prazer e enriquecimento pessoal alcançado por intermédio das obras literárias à proporção que estabelecem uma conexão com personagens e histórias que ressoam com suas próprias experiências e sentimentos, o que pode ser uma fonte de inspiração e motivação para a vida.

Em resumo, a literatura desempenha um papel crucial na educação escolar, fornecendo aos alunos uma riqueza de conhecimento, habilidades e valores. Por essa razão, torna-se algo mais eficaz que as tais instituições ofereçam uma ampla variedade de obras literárias e incentivem seu corpo discente a explorá-las de forma engajada e reativa. O que pode ser considerada como uma opção válida para a aquisição de um conhecimento englobando, sobretudo, para se ter alcance a uma práxis inovadora.

Dentre os tantos teóricos que já se debruçaram sobre o assunto e apresentaram contribuições importantes, buscando a apreensão desse campo de estudos, está a pesquisadora Tania Franco Carvalho, especialista em estudos comparados, a salientar (2003, p. 39), que "a literatura é um campo de conhecimento, tendo como objeto de estudo a linguagem literária, e é por meio dela que podemos conhecer e compreender o mundo e a nós mesmos".

Em outras palavras a autora avulta a importância de se trabalhar a literatura de forma contextualizada e interdisciplinar, relacionando-a com outras áreas do conhecimento ao passo que converge com as ideias de Paulo Freire (1989) para quem literatura e sociedade não apenas ocupam o mesmo espaço e sim se alimentam uma da outra em um processo antropofágico de trocas.

Nesse tocante, é essencial que as escolas compreendam quão valioso pode se tornar o ensino de literatura para a formação dos alunos à proporção que se busque promover metodologias mais engajadas e significativas, visto essa área do conhecimento carrega consigo uma gama de possibilidades, enquanto conteúdo curricular, pois auxilia, diretamente, no desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a capacidade de análise, síntese e interpretação, além de incentivar a empatia e a compreensão de si mesmo, do outro e do mundo ao retomar sua essência, ou seja, ser consentida enquanto arte ou estado de arte. O ideal seria um equilíbrio entre a escolarização e a humanização da literatura ao ser ensinada em sala de aula.

Isto posto, apreendemos que o ensino de literatura é um tema que tem sido objeto de alteração em todo o mundo, e o Brasil não é exceção nem se exime de expor tanto as problemáticas quanto os avanços. Compreendida, pois, como uma das disciplinas mais importantes no currículo escolar promove o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico.

Sendo assim, nesse tópico discutiremos, a nível de Brasil, suas principais características, desafios e perspectivas a coexistir ao passo que interage, cotidianamente, seja com seu entorno fora da escola seja no âmbito da sala de aula, emergindo como uma disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio e a partir do terceiro ano do ensino fundamental, onde os (as) alunos (as) começam a ter contato com diferentes gêneros literários, como contos, crônicas, poemas, romances e peças teatrais.

Uma das teóricas que fomentou estudos significativos ao abordar o ensino de literatura, na escola, é Marisa Lajolo, em sua obra "Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo" (2008, p. 23), na qual defende que "a leitura é um processo complexo de interação entre o leitor e o texto, em que o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios e habilidades para compreender e interpretar o que está escrito".

A pesquisadora destaca como imprescindível é o trato com a leitura de forma reflexiva, de modo a estimular o senso crítico e a formação de leitores competentes. Logo, um dos objetivos almejados pelo ensino de literatura é promover a formação de leitores críticos e capazes de compreender e interpretar textos literários, textos esses marcados por algumas singularidades como a subjetividade, a presença de figuras de linguagem ou à musicalidade.

Ao longo dos anos, pudemos observar que o ensino de literatura, no Brasil, passou por várias transformações. Na década de 1970, por exemplo, a ênfase era na memorização de conceitos literários e na análise formal dos textos. Já nas décadas de 1980 e 1990, houve uma valorização da leitura como prática social e do diálogo entre a literatura e a realidade.

Nos últimos anos, o ensino de literatura tem passado por transformações significativas no Brasil. Uma das mudanças mais acentuadas foi a inclusão da literatura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Isso pode ser visto como uma retratação e um meio para promover a diversidade e o respeito à cultura e à história desses povos, que foram historicamente marginalizados.

Outra transformação que vem ocorrendo é a incorporação de novas tecnologias ao ensino de literatura. A internet e as redes sociais, por exemplo, têm possibilitado o acesso a textos e informações de forma mais ampla e imediata. Além disso, o uso de plataformas virtuais pode facilitar a interação entre alunos e professores, bem como permitir a realização de atividades mais dinâmicas e

interativas como a visitação virtual a um museu localizado em qualquer parte do mundo.

No entanto, apesar dessas mudanças positivas, ainda existem desafios a serem superados no ensino de literatura no Brasil como um que é encontrado com frequência referente à falta de diversidade na literatura, tradicionalmente, ainda ensinada em grande parte das escolas das redes pública ou privada. De acordo com Almeida (2014):

Observamos que ao longo do tempo, a literatura sempre se manteve distante do seu público alvo nas escolas em virtude da forma como era passada, uma vez que, concebida como “Belas Artes”, carregava uma elitização que não condiz com sua perspectiva social, cultural histórica e com seus objetivos. Esse ensino distanciado da literatura é, como observa Letícia Malard (1985), uma característica marcante e, talvez, um dos obstáculos no ensino da literatura no Brasil desde que foi incluída nos currículos escolares, na reforma educacional de 1889. (Almeida, 2014, p. 8)

A maioria dos currículos se concentra em autores e obras clássicas, principalmente, de origem europeia, deixando de lado a rica produção literária de autores brasileiros e de outras partes do mundo. Isso pode levar a uma visão estereotipada, eurocêntrica e limitada da literatura e da cultura em geral.

Há ainda a falta de incentivo à leitura literária fora da sala de aula e o pouco estímulo para se frequentar as bibliotecas escolares que, na maioria das vezes, se mostram pouco atrativas apesar de possuírem um acervo considerável advindo de uma época vindoura onde o PNBE desenvolvido a partir de 1997, teve como principal objetivo o de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura em alunos (as) e professores (as) por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.

Mesmo assim, notamos que muitos jovens brasileiros permanecem com pouco contato com livros e literatura em seu cotidiano, o que pode afetar negativamente seu interesse e desempenho no aprendizado da matéria de literatura enquanto conteúdo escolarizado. É urgente, portanto, promover atividades que instiguem a leitura, colocando-a como a protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Para o desenvolvimento de tal tarefa uma sugestão é a de se organizar momentos fixos ou sazonais como clubes de leitura, feiras literárias e eventos culturais sob as perspectivas inter e transdisciplinar, por exemplo.

E, perante esse constructo, a demonstrar avanços e estagnações, é coerente afirmarmos que o ensino de literatura se encontra em crise? Para Perrone-Moisés (2007), independente do termo que assuma o estudo e o ensino de literatura, é relevante termos como principal questionamento o porquê de estudá-la.

De acordo com a autora há uma crise em andamento, mas que não pode ser estigmatizada. Então, há quanto tempo isso ocorre? Quais as ações para dirimir ou sanar essa problemática? Estaria a crise do ensino de literatura relacionada à falta de uma formação continuada adequada dos professores, porque muitas vezes não têm acesso ao conhecimento exigido em seus cursos de licenciaturas e nem as ferramentas necessárias para explorar a complexidade dos textos literários ao se inserirem no mercado de trabalho?

Acreditamos ser necessário que os professores de literatura, dotados de estratégias e metodologias eficazes, porém, possíveis, e, sobremaneira, aprendidas enquanto docentes de um curso superior, sejam capazes de transmitir o prazer da leitura, incentivando os estudantes a compreender e apreciar as obras literárias a fazer parte de cada uma das fases do ensino.

Entre as principais causas da crise no ensino de literatura no Brasil, podemos destacar:

1. Falta de formação de professores: Muitos não têm a formação adequada para lecionar a disciplina, o que prejudica o ensino e a formação dos alunos. Além disso, a falta de atualização e de formação contínua afeta a qualidade do ensino e a motivação dos docentes;
2. Pouca valorização da literatura seja no âmbito acadêmico, cultural ou social. Isso se reflete no baixo investimento em políticas públicas voltadas para a promoção da leitura e na falta de incentivo para a produção literária nacional;
3. Desinteresse do aluno que não veem a literatura como uma disciplina relevante para sua formação, o que leva a uma falta de motivação para ler e estudar as obras literárias. Isso se deve, em parte, ao modelo de ensino tradicional que enfatiza a memorização de conceitos e informações, em detrimento de uma interpretação mais abrangente.

Como consequências da crise temos um provável baixo nível de leitura, desaguando em uma falta de incentivo por parte das políticas públicas voltadas para a educação. A junção dessas realidades pode prejudicar não apenas a formação dos alunos, mas também a produção literária e a promoção da cultura o que também acarreta em um pretenso prejuízo para a identidade nacional, pois a literatura é uma forma de expressão cultural e a falta da sua valorização aliada a uma prática incipiente de leitura literária, em particular, tem, portanto, um impacto negativo na formação da identidade brasileira, ocasionando até mesmo uma perda de oportunidades de aprendizado em diversas áreas, tais como história, sociologia, psicologia, entre outras.

Diante do exposto, inferimos que a presumível crise no ensino de literatura pode estar relacionada à falta de valorização da leitura literária, que muitas vezes é vista como algo supérfluo e sem importância, em comparação com a matemática ou a biologia, para a formação dos estudantes.

Em resumo, as citações dos teóricos puderam nos assinalar tanto para uma formação contínua à contento do corpo docente quanto para a importância da renovação dos programas e metodologias de ensino de literatura, que devem dialogar com as questões sociais, políticas e culturais da atualidade, colaborando para a constituição de cidadãos críticos e conscientes.

Além disso, percebemos o quão fundamental vem a ser não apenas uma valorização da leitura literária, num espaço de protagonismo, dando origem a um ambiente de reflexão e diálogo, capaz de contribuir para a formação de bons leitores, leitores bons e eficientes como também sua prática cotidiana no ambiente escolar como um todo, visto que a palavra (oral ou escrita) reverbera todo o processo de ensino-aprendizagem da educação básica.

Assim, em conformidade com as teorias expostas entendemos que a literatura é um campo de estudos rico em possibilidades e desafios, podendo contribuir significativamente para a formação de leitores competentes e críticos ao contar com alguns documentos oficiais para se estabelecer, entre eles, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

4 UMA BREVE DISCUSSÃO A PARTIR DA BNCC DE 2018 E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DISCIPLINA CURRICULAR DE LITERATURA

João Cabral de Melo Neto, em um dos seus poemas bastante conhecidos, intitulado “Tecendo a manhã” diz:

1

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

2

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.
(A Educação pela Pedra)

Após a leitura do poema compara-se a primeira estrofe às tentativas de se adequar o ensino escolar brasileiro às demandas em voga de uma sociedade cada vez relacionada aos avanços tecnológicos advindas de longa data, de práticas a se complementar, de experiências a ecoar, sejam exitosas ou nem tanto, de avanços e/ou retrocessos por conta das tentativas de se atacar o regime político democrático vigente em nosso país no período histórico correspondente ao último pleito presidencial.

Ante esse cenário, temos presenciado os esforços advindos dos órgãos como o MEC e o INEP com a criação da Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional, em 1996, em seguida os PCN's, em 2002 e um tempo depois o Plano Nacional de Educação, em 2014.

Sendo que foram os PCN's os responsáveis pela "grande virada de chave" no que diz respeito ao ensino e aos métodos. Nesse caminho, em meados de 2017/2018 foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os (as) alunos (as) do ensino fundamental e médio devem adquirir ao longo de sua formação escolar e elaborada por especialistas em educação com o desígnio de garantir a equidade e a qualidade do ensino em todo o país, tendo sido aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017.

Esse documento foi resultado de um amplo, porém acelerado processo de consulta pública a envolver, em sua construção, categorias como a dos professores, dos gestores, dos pais, dos estudantes e de outros membros da sociedade civil.

Do ponto de vista estrutural a BNCC está organizada em áreas de conhecimento, como Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Ciências da Natureza a dialogar com os quatro eixos de formação: Letramentos e capacidade de aprender, leitura do mundo natural e social, ética e pensamento crítico, solidariedade e sociabilidade ao passo que elenca 5 campos de experiência, a saber:

1. O eu, o outro e o nós, onde as crianças e jovens devem interagir entre si e com adultos para criar percepções sobre si mesmas e sobre os outros.
2. Corpo, gestos e movimentos;
3. Traços, sons, cores e formas;
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação;
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 trouxe mudanças significativas para o ensino de Linguagem e suas tecnologias, colocando o uso das tecnologias digitais como um elemento central na aprendizagem da língua portuguesa ao promover o desenvolvimento da capacidade de comunicação oral e escrita, bem como a compreensão e produção de textos, tanto em sua dimensão linguística quanto social e cultural. Além disso, aponta que o uso das tecnologias digitais é fundamental para a promoção de um ensino mais dinâmico e contextualizado.

Nesse sentido, a destaca a importância do uso de tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa, como forma de ampliar as possibilidades de interação, produção e compartilhamento de textos, ou seja, as tecnologias digitais podem ser utilizadas de diversas formas, como na leitura e escrita colaborativa, na produção de vídeos e podcasts, na criação de blogs e sites, entre outras atividades.

Outrossim, o referido documento também destaca a necessidade de se trabalhar com a linguagem digital a englobar sua acessibilidade como também estabelecer um senso crítico e reflexivo, levando em consideração os desafios, as mudanças e as potencialidades que as tecnologias digitais apresentam.

Nesse viés, é importante que os (as) alunos sejam capazes de analisar e interpretar textos digitais, compreender as características específicas da linguagem digital e avaliar a credibilidade das informações encontradas na internet.

Ressaltamos que para todas essas iniciativas serem concretizadas há um ponto de partida primordial que é a implantação de uma rede de acesso à Internet, nas escolas, na garantia de uma conectividade ágil, seja nas mais das remotas localidades. Uma outra observação é o bom aparelhamento dos laboratórios de informática, sobretudo, na rede pública de ensino. Sem computadores conectados a uma Internet veloz nenhuma das habilidades presentes na BNCC poderão ser aplicadas pelos docentes nem tão pouco desenvolvidas pelo corpo discente.

Nessa vertente, para que o ensino de língua portuguesa com o uso de tecnologias digitais seja eficaz, é fundamental que os professores estejam preparados e capacitados para utilizar essas ferramentas, em sala de aula, garantindo que elas sejam empregadas de forma integrada e contextualizada ao conteúdo pedagógico.

Além disso, o estímulo à criatividade e a colaboração do alunado, incentivando-o a explorar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais para a produção e compartilhamento de textos se tornam demandas necessárias.

Em síntese, a BNCC de 2018 trouxe robustas mudanças para o ensino de Linguagem e suas tecnologias, colocando as tecnologias digitais como um elemento central na aprendizagem da língua portuguesa. Porém, que essas modificações sejam efetivas, é fundamental que as instituições escolares estejam preparadas para utilizar essas ferramentas de forma integrada e contextualizada ao projeto pedagógico.

Em se tratando da literatura ela está inserida nesse componente denominado como “Linguagem e suas tecnologias” a dividir espaço com a disciplina de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, ou seja, mais uma vez a atuar como coadjuvante em uma formação escolar que, obviamente, não propicia um lugar para a devida exploração de todas as potencialidades inerentes à literatura enquanto manifestação artística ou transportada para a função de conteúdo escolarizado.

Assim sendo, a BNCC sugere o desenvolvimento de diversas competências e habilidades no seu ensino. Entre elas, destacamos:

1. Compreender os diferentes gêneros literários e suas características;
2. Identificar as relações entre a obra literária e o contexto histórico e social em que foi produzida;
3. Analisar as técnicas literárias utilizadas pelos autores para construir a narrativa;
4. Reconhecer a literatura como forma de expressão cultural e artística;
5. Desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre as obras literárias;
6. Ampliar o repertório literário e cultural.

Para cada delas são definidos objetivos que os (as) alunos (as) devem desenvolver ao longo de cada etapa da educação básica. Além disso, entre as principais sugestões estão a valorização da interdisciplinaridade e da contextualização do conhecimento, bem como a inclusão de temas transversais, como ética, cidadania, sustentabilidade e diversidade. A BNCC também enfatiza o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como colaboração, criatividade, empatia e resolução de problemas.

Outra importante mudança que merece destaque é a reorganização dos anos escolares, com a inclusão do Ensino Fundamental de nove anos e a ampliação da carga horária do Ensino Médio para 3 mil horas. Essas mudanças visam garantir uma formação mais completa e integrada para os alunos, preparando-os para os desafios e inovações do século XXI.

Alguns autores avaliam a BNCC de forma positiva, destacando sua importância na promoção de uma educação mais equitativa e de qualidade para todos (as) os (as) estudantes, permitindo a definição de um conjunto comum de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em todas as regiões do país, o que contribui para a redução das desigualdades educacionais.

Outros autores, no entanto, têm uma avaliação mais contundente ao argumentarem que o documento é muito extenso e complexo, o que pode dificultar sua implementação pelas escolas e professores. Além disso, afirmam que é muito prescritiva e não dá espaço para a diversidade cultural e regional do país, limitando a criatividade e autonomia dos profissionais da educação em geral.

Outra crítica frequentemente apontada versa em torno da forma como a BNCC foi construída e implantada. Argumentam que a implementação da BNCC foi feita de forma apressada, sem o devido suporte e recursos para que as escolas e professores possam implementar as mudanças propostas pelo documento.

De acordo com Ipiranga (2019) “Na apresentação inicial do campo artístico-literário, no qual o ensino de literatura se inclui, a BNCC apresenta como indicativo de percurso uma perspectiva generalista: [...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral (Brasil, 2018, p. 495), ou seja, é novamente atribuído à literatura a sua gênese de “Arte” e esse retorno traz consigo uma reorganização no que tange ao ensino de literatura em sala de aula, pois surge uma nova perspectiva agora pautada em um dialogismo entre, principalmente, as disciplinas contextualizadas como ciências humanas.

Língua, literatura e sociedade são uma tríade a ser trazida para o contexto escolar e ser posto em prática ante as metodologias vigentes bem como o currículo a ser seguido nos anos letivos e suas respectivas séries, ou seja, para a BNCC de 2018, ao menos teoricamente, a literatura passa a exercer uma prática além de escolar, social e, em razão disso, mais abrangente e também complexa.

Entendemos, pois, que a sua implementação se configura como um desafio para as redes de ensino em todo o país, exigindo mudanças na formação de professores, na elaboração de materiais didáticos e na organização das escolas.

No entanto, esse documento representa um importante avanço na busca por uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os estudantes brasileiros. Além disso, destaca a importância de se trabalhar com textos literários em diferentes suportes, incluindo obras impressas, digitais, audiovisuais e outras manifestações artísticas, como música e teatro.

O objetivo é ampliar a compreensão dos estudantes sobre as diversas linguagens artísticas, possibilitando uma maior conexão entre elas.

Destarte, de acordo com Bordini (2005), a BNCC "representa uma oportunidade de repensar a forma como a literatura é ensinada no Brasil, priorizando

a formação de leitores críticos e reflexivos". Ainda segundo tal apontamento passa a ser de grande valia que os professores sejam capazes de explorar as potencialidades dos textos literários, despertando o interesse e a curiosidade dos estudantes, de forma a tornar a leitura uma experiência prazerosa e enriquecedora.

Em conformidade com Soares (2018), a BNCC "representa um avanço significativo na educação brasileira, ao estabelecer objetivos de aprendizagem claros e precisos para as diferentes áreas do conhecimento, incluindo a literatura".

Além disso, segundo a autora, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 estabelece diretrizes para o ensino de literatura no Brasil, visando o desenvolvimento da competência leitora e a formação de cidadãos cada vez mais conscientes e atuantes em seus respectivos meios de vivência.

Neste sentido, o ensino de literatura deve estar pautado na diversidade cultural - daí parte a valorização do teor miscigenado por vezes "negligenciado" pelos materiais didáticos em geral - e na pluralidade de vozes, buscando ampliar o repertório literário dos (as) estudantes, promovendo a reflexão e, conseqüente capacidade de argumentação sobre temas relevantes para a sociedade.

Dessa forma, averiguamos os estudos que se dedicam ao tema da BNCC e do ensino de literatura no Brasil convergem e destacam a importância da formação de leitores críticos e conscientes, que sejam capazes de compreender e interpretar os textos literários de forma autônoma e reflexiva, valorizando a diversidade cultural e a pluralidade de vozes a ecoar nos diversos meios educacionais ou não.

Em todos os mencionados apontamentos o discente é posto em um lugar de destaque no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem. Ele passa a ser, portanto, o ponto de partida e o de chegada nessa trajetória a lidar com uma disciplina tão peculiar quanto a literatura. Antes disso sua função era mais de espectador ou receptor diante de um ensino, prevalentemente, conteudista.

Diante das discussões fomentadas há ainda um outro aspecto relevante na BNCC quanto ao estímulo à leitura e à produção de textos literários pelos alunos, a partir de atividades que incentivem a expressão pessoal e a criatividade.

O intuito é excitar o gosto pela leitura e pela escrita, além de possibilitar aos estudantes uma experiência mais significativa e autêntica com a literatura, haja visto ser "fundamental que se coloque como centro das práticas literárias, na escola, a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras" (Cosson, 2006, p. 23).

O texto apenas como um “pré-texto” para o ensino da língua portuguesa, da literatura e da produção textual é o que mais comumente ocorre durante as aulas de tais disciplinas. Essa prática não tem como objetivo principal a análise dos elementos literários ou ainda a preocupação com dar início à novas leituras ao apresentar novas referências advindas das citadas no livro didático em uso, por exemplo.

Por fim, é salutar a tentativa de se dar um lugar de destaque ao ensino de literatura, embora não esteja assim disponibilizado pela BNCC e sim como ele deve estar alinhado aos princípios da educação inclusiva, garantindo o acesso de todos (as) àquilo denominado como o universo literário e promovendo o respeito às diferenças culturais e étnico-raciais.

Sendo assim, o ensino de literatura se configura como uma ferramenta fundamental para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos, capazes de compreender e transformar a realidade que os cerca, ou seja, se lançar em uma “travessia” ao saírem do papel de expectadores para assumirem um lugar de protagonistas de um processo que insere todo um sistema educacional pautado na igualdade, na equidade e na acessibilidade a um ensino público de excelência.

4.1 A HORA DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é uma ferramenta fundamental no processo educacional, desempenhando um papel crucial na transmissão de conhecimento e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Mais do que um simples compilado de informações, ele é projetado para guiar e facilitar o aprendizado, estruturando o conteúdo de maneira organizada e acessível. Em sua essência, um bom livro didático não apenas apresenta os conceitos teóricos de uma disciplina, mas também os contextualiza dentro do panorama educacional e social. Ele busca não apenas informar, mas também engajar os (as) alunos (a), promovendo a reflexão crítica e a aplicação prática do conhecimento adquirido.

Além disso, um dos seus aspectos cruciais é sua capacidade de adaptar-se às necessidades pedagógicas e aos diferentes estilos de aprendizagem. Muitos são enriquecidos com ilustrações, gráficos e exemplos que ajudam a visualizar e compreender conceitos complexos. Da mesma forma, exercícios e atividades

práticas são frequentemente incluídos para consolidar o aprendizado e estimular a participação ativa dos (as) alunos (as).

No entanto, apesar de sua importância, não estão isentos de críticas. Algumas vezes, podem tornar-se obsoletos rapidamente devido ao avanço constante do conhecimento em diversas áreas. Além disso, a uniformidade imposta por certos currículos pode limitar a diversidade de perspectivas e abordagens no ensino.

No que tange ao ensino de literatura o livro didático pode oferecer uma estrutura organizada e acessível para os (as) alunos (as) explorarem as obras literárias de diferentes épocas, gêneros e estilos. Elencam-se alguns pontos que destacam sua importância nesse contexto:

Introdução ao Cânone Literário: muitos livros didáticos de literatura apresentam uma seleção de obras que são consideradas fundamentais dentro do cânone literário. Isso permite que os estudantes tenham acesso a textos clássicos e contemporâneos que moldaram a história da literatura e influenciaram movimentos literários.

Contextualização Histórica e Cultural: ajudam os alunos a compreender o contexto histórico, cultural e social em que as obras literárias foram escritas. Isso é essencial para uma leitura crítica, pois permite aos estudantes interpretar as obras dentro de seu ambiente original e entenderem como esses contextos influenciam o significado das obras.

Análise e Interpretação: guias e análises fornecidas nos livros didáticos ajudam os estudantes a desenvolver habilidades de análise literária, explorando temas, símbolos, personagens e técnicas literárias utilizadas pelos autores. Isso promove uma compreensão mais profunda das obras e estimula a reflexão crítica.

Promoção da Leitura Atenta: incluem questões de discussão, atividades e exercícios que incentivam os alunos a lerem de forma atenta e analítica. Essas práticas não apenas melhoram a compreensão da leitura, mas também ajudam os estudantes a desenvolverem habilidades de interpretação textual e argumentação.

Diversidade de Perspectivas: livros didáticos modernos estão cada vez mais incorporando uma variedade de autores e perspectivas literárias, incluindo vozes marginalizadas e obras de literatura mundial. Isso ajuda a ampliar os horizontes dos estudantes, oferecendo uma visão mais inclusiva e representativa da experiência humana através da literatura.

Preparação para Exames e Avaliações: em muitos sistemas educacionais, os livros didáticos são fundamentais na preparação para exames e avaliações. Eles fornecem uma estrutura clara de conteúdo que os alunos precisam dominar, ajudando na revisão e na consolidação do aprendizado.

O livro didático e/ou material apostilado são alguns dos recursos mais adotados na educação formal, sendo utilizado como uma ferramenta de apoio aos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Esses livros e/ou apostilas deve ser, cuidadosamente, elaborados por especialistas em educação e na área específica de cada disciplina, com o objetivo de fornecer aos estudantes informações teóricas e práticas sobre o conteúdo abordado em sala de aula, com base em uma abordagem pedagógica específica, que pode variar de acordo com a disciplina, a faixa etária dos estudantes e as diretrizes educacionais estabelecidas pelo governo que, por sua vez, chancela tanto as instituições públicas de ensino quanto às particulares.

Intitulado também como um material de apoio, geralmente, contém explicações claras e objetivas, exemplos práticos, exercícios e atividades que ajudam na fixação de determinados conhecimentos adquiridos e seguem um cronograma de ensino preestabelecido a variar de acordo com o nível de ensino.

Estruturalmente, são organizados em capítulos, que apresentam os principais conceitos e tópicos de cada disciplina, e podem ser acompanhados por recursos multimídia, como vídeos, imagens e áudios. Os livros didáticos são considerados um recurso plausível para o aprendizado, pois oferecem uma base teórica preliminar para os alunos, permitindo que eles aprofundem seu conhecimento com a orientação do (a) professor (a) e compreendam melhor os conceitos abordados em sala de aula.

Vislumbramos que o ato de se lidar com a literatura, enquanto componente curricular, no ensino médio, requer uma abordagem pedagógica que promova um olhar mais atento e uma concepção macro do que seja considerada como uma obra literária.

Nesse contexto, o livro didático, que a partir da década de 1960 se tornou popular nas escolas públicas, sobretudo, por causa do aumento de crianças e jovens matriculados, filhos do crescente processo de industrialização do país (França, 2021), e, tempos mais tarde, tendo como um dos seus conteúdos a literatura costuma apresentar uma seleção de fragmentos ou excertos de obras literárias

clássicas e contemporâneas (predominantemente literatura brasileira e portuguesa), acompanhadas de informações sobre os autores, o período em que foram escritas, e as principais características dos movimentos literários aos quais pertencem ou, por assim dizer, uma “fórmula pronta” e menos trabalhosa possível de como devemos conceber a literatura escolarizada.

Sendo assim, o uso de um livro didático ou das chamadas apostilas pode ser uma ferramenta complementar e válida para auxiliar os (as) professores (as) a atingir tais objetivos, pois de acordo com França (2021, p. 91): é imprescindível que as fissuras do livro didático sejam enxertadas de possibilidades decolonizantes de trabalho com o discurso literário, uma vez que não é possível negar a presença intensa e, por conseguinte, relevância desses livros no processo de formação escolar dos alunos da escola pública”, mas não deve ser a única opção ainda mais quando nos respaldamos nas competências estabelecidas pela BNCC de inserirmos sempre que possível o uso das chamadas tecnologias da educação em sala de aula como também possibilitarmos o acesso à literatura afro, indígena e periférica para, com isso, estabelecermos vínculos entre o que se vive e o que é lido.

A seu modo o material didático é visto como uma ferramenta válida para o ensino de literatura, pois ajuda a apresentar os conceitos, autores, gêneros e obras que compõem o universo literário. No entanto, é preciso pensar sobre o uso desses materiais e como eles podem influenciar a formação dos (as) alunos (as). Em primeiro lugar, destacamos que o material didático não pode substituir o papel do professor enquanto o mediador entre o texto literário e o (a) aluno (a), ajudando-o a compreender e interpretar as obras, por exemplo.

Desse modo, devem ser utilizados como um recurso complementar, auxiliando na contextualização histórica e cultural das obras, na apresentação de análises críticas e na sugestão de atividades que estimulem a leitura e a elaboração de um senso crítico conjunto para dar origem a uma argumentação que se sustente.

Outra questão salutar é sobre a qualidade dos materiais didáticos utilizados. É necessário que sejam atualizados, que apresentem diferentes pontos de vista e que estimulem uma forma mais voltada para a criticidade dos (as) estudantes, evitando a reprodução de estereótipos e preconceitos que ainda são/ estão presentes em nossa sociedade. Além do mais, é importante que os materiais sejam adaptados às diferentes realidades, considerando as vivências e experiências culturais tanto no

âmbito de uma individualidade quanto no de uma coletividade para não correrem o risco de ser “sem sentido, sem proveito pessoal” (Rangel, 2007, p. 132).

Por fim, esperamos que os materiais didáticos não restrinjam a leitura de literatura a um conjunto limitado de obras ou autores considerados "clássicos" porque é mais vantajoso os (as) alunos (as) terem acesso a obras literárias diversas, de diferentes épocas, gêneros e culturas com o intuito de ampliar seus arcabouços de informações bem como de estimular seus olhares mais sistematizados sobre a sociedade e o mundo.

Regina Zilberman, (2003) elenca que "o livro didático é um importante instrumento de mediação entre o estudante e a obra literária, e deve ser selecionado com cuidado e critério". Consoante com a autora citada destacamos a responsabilidade atribuída ao corpo docente escolar ao escolher livros didáticos que contemplem uma diversidade de gêneros e de autores bem como a pluralidade cultural do país e a preservação da sua história, concomitante, à oferta de atividades estimulantes ao senso crítico, ao processo criativo e a formação de leitores competentes.

Todavia, é delegada aos profissionais da educação uma autonomia no momento de se adotar esse ou aquele material didático? Porventura, não haveria uma certa imposição por parte das editoras, sobretudo, ao nos referirmos às escolas da rede privada? Podemos precisar até que ponto a coordenação ou direção escolar não interferem nas escolhas sugeridas pelos docentes?

Para Todorov (1971), "o livro é uma ferramenta fundamental no processo de ensino de literatura, pois permite a imersão dos alunos nas obras literárias e a reflexão crítica sobre seus aspectos formais e temáticos". Segundo o autor, se faz necessária a utilização, por parte do corpo docente, de livros que estejam de acordo com o nível de leitura e do interesse dos (as) alunos (as), a fim de que estes se sintam motivados ou até instigados a ler e interpretar as obras literárias.

Porém, destacamos que o uso quase que majoritário de livros e apostilas, no ensino de literatura, pode apresentar limitações. Não é demais sempre nos voltarmos aos ensinamentos deixados por Paulo Freire, haja visto seus apontamentos sobre como deve de fato ocorrer a aprendizagem ter sido, sem dúvidas, a fonte primária ao afirmar que sociedade e educação têm de caminhar de par em passo para que os resultados sejam considerados positivos e não meritocráticos.

Márcia Abreu, ao discorrer sobre o ensino de literatura, em específico, na escola, aborda que: “alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente, de seu verdadeiro gosto pessoal” (Abreu, 2006, p. 19).

De acordo com a pesquisadora os livros didáticos exercem a muito mais a função de conduzir a leitura literária por um único viés, por vezes, completamente, pré-estabelecido do que dar margem para algo similar a um “transbordamento literário”, ou seja, o alunado se vê envolto por uma disciplina com ares de manifestação artística, mas inadequada para a rigidez das regras escolares.

Essa realidade pode ser vista desde que a literatura foi transportada para o interior das escolas e, desde então, não há um “lugar” adequado para seu pronto estabelecimento seja enquanto arte seja enquanto componente curricular.

Porquanto, para Compagnon (1998), “a utilização exclusiva de material didático pode limitar a experiência de leitura dos alunos, tornando-a mecânica e desprovida de sentido”, ou seja, segundo o autor, é necessário que os professores utilizem outros recursos, como filmes, músicas, peças teatrais, entre outros, a fim de estabelecer uma gama “infinita” de possibilidades de leitura como também a compreensão das obras literárias em todas as suas particularidades.

Ressaltamos que o texto literário precisa estar bem diferenciado do científico por parte dos estudantes, porque o primeiro está para as Ciências Sociais assim como o segundo para as Ciências Exatas. Áreas essas bastante delimitadas no ensino médio. O pesquisador Tyago Madeira França (2006) em seu artigo “Livro didático de língua portuguesa e o ensino de literatura na escola pública: caminhos possíveis assevera que:

Lançamos um olhar acerca dos principais entraves para uma escolarização da literatura com foco na formação do leitor literário, por meio da identificação dos discursos que cancelam um aparelhamento político e institucional, corroborado pelas matrizes curriculares e pelos livros didáticos, os quais cristalizam a ideia de que ensinar literatura é mobilizar fragmentos de textos literários (canônicos) em prol do ensino de historiografia literária e/ou de figuras de linguagem e categorias gramaticais. As análises empreendidas demonstraram que o livro didático de língua portuguesa tende a estabilizar discursos que silenciam as especificidades do texto literário em favor de uma didatização das escolas literárias e tendências estéticas, as quais são apresentadas e mobilizadas em uma linha histórica e relacionadas a estudos linguísticos tradicionais. (França, 2021 p. 86-87)

Nas palavras de França (2006) percebemos, entre outras coisas, uma série de críticas incisivas a dois campos responsáveis pela oferta do ensino-aprendizagem de literatura na escola: as matrizes escolares e os livros didáticos.

De acordo com o autor ambos estão mais preocupados em manter uma rigidez escolarizada, um engessamento intransponível a abordar bem mais uma linha histórica, por exemplo, do que permitir uma expansão do conhecimento para além de um tempo determinado, trazer à tona o conceito de “atemporalidade”, não temer que o (a) aluno (a) se encaminha para além das paredes da sala de aula ou mesmo dos muros que as cercam.

Comungamos com seu posicionamento ante a fragmentação dos textos literários presentes nos livros didáticos como algo insatisfatório à medida que esvanece o processo criativo de leitura bem como da formação de leitores, tanto que é esse um dos pontos levantados nas discussões a compor o segundo capítulo dessa Tese de Doutorado.

Por outro lado, nos damos conta que com a evolução das tecnologias e a inserção delas no âmbito escolar, as opções de material didático se ampliaram e a preocupação em como utilizá-las de forma eficiente e eficaz, no processo de ensino-aprendizagem da literatura torna-se cada vez mais proeminente.

Essa afirmação é advinda com base na análise empreendida no primeiro capítulo dessa tese ao notarmos algumas atividades voltadas ao acesso de sites, de QR code e de redes sociais, em particular, nos capítulos que nos servirem de corpus.

Entretanto, os livros ou as apostilas (físicos – impressos), são ainda os instrumentos mais presentes no ensino de literatura, em sala de aula, sobretudo, em localidades distantes dos grandes centros urbanos como é o caso de Imperatriz- Ma, uma vez que permitem ao professor (a) trabalhar de forma mais efetiva com os textos literários por mais que eles venham fragmentados.

No entanto, salvaguardamos que o seu uso deve ser, cuidadosamente planejado, para que seja capaz de atender às necessidades do alunado e estimular o constante interesse dele pela leitura. Notamos, portanto, a partir dos apontamentos dos teóricos mencionados que um dos principais desafios do ensino de literatura é tornar os textos literários acessíveis aos alunos, sob suas formas integrais, que muitas vezes encontram dificuldades para compreender determinadas

obras por estarem recortadas como também descontextualizadas ou não passarem o sentimento de pertença, de identificação.

Ora, por mais interessante que seja um romance ambientado nos Alpes suíços ou a imagem de um kwi em uma fruteira nenhuma dessas cenas é familiar para a maioria dos alunos da educação pública, no Brasil. Literatura e vida a fazer parte do mesmo processo cotidiano de aquisição de saberes tem sido uma das ideias mais debatidas no meio acadêmico. Leitura com uma função social e não como uma atividade elitista ou segregadora é um tema relevante.

Nesse sentido, o (a) professor (a) passa a ser um elemento intermediador, ao apresentar aos alunos informações relevantes sobre o contexto histórico, cultural e social em que a obra foi produzida, bem como sobre as características literárias do gênero em questão e ainda dar um suporte para leituras de outros textos que dialoguem com aquele apresentado pelo livro didático.

Tudo isso de uma maneira menos fragmentada, menos sintetizada. O ideal seria uma discussão que reverberasse as demais disciplinas escolares. Até mesmo em uma aula de Biologia ou de Química é cabível o estudo do texto literário. Aproximar tais hiatos pode ser uma das opções ao nos lançarmos nessa verdadeira seara em busca do (s) entendimento (s) por trás ou nas entrelinhas daquilo classificado como um texto ou um conteúdo de natureza subjetiva.

4.2 NUANCES DE UM CERTO ROSA

“O trágico não vem a conta-gotas”.

“Todo abismo é navegável a barquinhos de papel”.

“Todo fim é impossível”.

“Vá-se a camisa, que não o dela dentro”.

“A bonança nada tem a ver com a tempestade”.

“Sábio sempre foi Ulisses, que começou por se fazer de louco”.

“O tempo é engenhoso”.

“Num abrir e fechar de ouvidos”.

“Esperar é reconhecer-se incompleto”.

Ditados populares acompanham a humanidade desde a sua mais remota existência e têm um que de verdade embora estejam inseridos no campo do

empirismo. Nesses fragmentos, notamos vários jogos de palavras arquitetados por Guimarães Rosa e que para serem compreendidos exigem do leitor aquilo defendido por Paulo Freire como “conhecimento de mundo” a preceder o da palavra escrita.

Providos de um aporte teórico que discorreu sobre as temáticas: o texto literário, a leitura literária e o ensino da literatura, no nível médio, da educação básica o passo subsequente será a apresentação de uma metodologia baseada na proposta de uma oficina literária constituída por algumas etapas a serem desenvolvidas durante as aulas de literatura, língua portuguesa ou produção textual. Frisamos essa tripartição das disciplinas, porque em algumas escolas, em especial, da rede pública de ensino, é o mesmo professor o responsável pelas referidas ministrações.

O objeto literário como corpus passível a algum tipo de análise é de fundamental importância em uma prática de leitura, haja vista “a literatura ser considerada como um lugar estratégico, ainda que não seja o único, para as observações das relações entre linguagem cotidiana e criatividade artística”. (Oliveira, 2016). Desse modo, optamos pelo conto “Desenredo”, integrante do livro Tutaméia – Terceiras Estórias (2001), última obra publicada em vida por João Guimarães Rosa, em 1967, por compreendermos a escrita Roseana como um fenômeno em diálogo constante entre alguns dos acontecimentos habituais e a excelência de um processo de criação artística-literária.

O desenvolvimento dessa metodologia está constituído em alguns subtemas que podem ser trabalhados de acordo com o planejamento do (a) professor (a) responsável pela oficina. Não há uma rigidez em seu segmento, no entanto, recomendamos que “Do que é feito um conto?” Seja o primeiro tópico abordado por aspirar o trabalho com alguns conceitos pertencentes ao texto narrativo e seus respectivos elementos como o foco narrativo, tipo de tempo, classificação das personagens, entre outros.

Na sequência temos então: 2. Rosa por Rosa- uma breve apresentação por meio de alguns documentários disponíveis em plataformas digitais; 3. Me diga com quem tu andas que direi quem tu és- análise dos ditados populares presentes no conto “Desenredo”;4. Vilã ou Bela, recatada e do lar? Organização de um júri simulado em sala de aula.

A primeira etapa da proposta de leitura literária no formato de uma oficina visa conceituar o conto, por meio de uma explanação oral, mesmo antes dos alunos

terem contato com o que servirá como nosso corpus. Assim sendo, de acordo com o Dicionário online de português, conto é um substantivo masculino, gênero de prosa de ficção, narrativa ficcional breve; historieta, estória; conto popular. Narrativa breve, escrita ou falada, com uma ação e poucos personagens. [Figurado] Narrativa mentirosa com a intenção de enganar; mentira, treta.

Em meio a esses conceitos dicionarizados estão alguns vocábulos merecedores de destaque: gênero de prosa de ficção, narrativa breve, ação e personagens.

É salutar a explicação do que é um gênero literário ao passo que o diferenciamos de gênero textual, de que um texto em prosa é aquele estruturado em parágrafos ao contrário do poema que contém versos e estrofes, frisar a natureza subjetiva da ficção, enfatizar a presença de elementos como um acontecimento e seus respectivos personagens para termos uma narrativa. Feito esse exercício o conto impresso “Desenredo”, de Guimarães Rosa é distribuído e é solicitada uma leitura silenciosa com o intento de uma familiarização, de um primeiro contato com o texto. Dele retiramos o seguinte trecho para comentarmos sobre:

“Do narrador a seus ouvintes:

— Jó Joaquim, cliente, era quieto, respeitado, bom como o cheiro de cerveja. Tinha-o para não ser célebre. Com elas quem pode, porém? Foi Adão dormir, e Eva nascer. Chamando-se Livíria, Rivília ou Irlívia, a que, nesta observação, a Jó Joaquim apareceu”.

Notamos, neste fragmento, três dos elementos alusivos a uma narrativa: a presença dos personagens – Jó Joaquim, Adão, Eva e Irlívia, um acontecimento inicial, ou seja, um encontro entre dois dos personagens e a voz de um narrador.

Os questionamentos e apontamentos surgidos precisam contar com as intervenções dos alunos dispostos em suas respectivas carteiras escolares, em formato de círculo ou meia lua, a fim de que todos e todas possam ter contato visual bem como serem ouvidos e ouvidas com limpidez. O (a) professor (a) inicia a fala e logo passa-a ao grupo haja vista que a ele já foram apresentados alguns dos conceitos principais do texto narrativo.

Incitar mais comentários também pode ser uma estratégia válida como, por exemplo: Se esses seriam os personagens principais? Os protagonistas da diegese? Se a turma compreende o que seja um protagonista, se o fato (um encontro casual) lido logo no início do conto é o fio condutor da narrativa? O porquê da dúvida do

narrador em relação ao nome da personagem feminina: Livíria, Rivília ou Irlívia ao contrário do ocorrido com os nomes de Jó Joaquim, Adão e Eva, e ainda qual o foco narrativo? O narrador conta (narrador observador em 3ª pessoa) ou conta e participa (narrador personagem em 1ª pessoa)?

O segundo subtema “Rosa por Rosa” pode ser trabalhado em um laboratório de informática se a escola possuir um capaz de comportar a turma em questão, caso contrário a sala de aula também serve.

Nas plataformas digitais como o YouTube consta um documentário intitulado “Especial João Guimarães Rosa” acessível no endereço eletrônico www.tvbrasil.ebc.com.br/trilhadeletras, com duração de cerca de 26 minutos, tempo suficiente para ser exibido e ser iniciado um debate a partir das impressões tidas sobre o legado literário deixado por João Guimarães Rosa dessa vez sob o olhar de sua filha e de um entrevistador. Ressalta-se a relevância da inserção de outras mídias ao ensino tradicional como uma ferramenta cada vez mais solicitada em práticas escolares contemporâneas, sendo a Internet e a imagem elementos familiares aos alunos desse nível da educação básica.

O subtema de número três “Me diga com quem tu andas que direi quem tu és” tem o desígnio de estabelecer um diálogo entre os alunos e os membros mais experientes de suas respectivas famílias ao fazer uma alusão a um dito popular, ditados passados oralmente de uma geração para a outra, independente da camada social ocupada, ou do grau de formação acadêmica.

Desse modo, os alunos trariam como atividade extraclasse alguns exemplos para serem comparados aos presentes no decorrer do conto “Desenredo”, notando alguns traços peculiares da escrita de Guimarães Rosa ao fazer uso da linguagem coloquial para transformá-la em arcabouço universal e inesgotável que remete tanto à Bíblia quanto à Odisseia. Essa prática nos servirá para a comprovação da premissa do quão importante é a “leitura de mundo” para se chegar a uma leitura literária. Eis alguns destaques:

“O trágico não vem a conta-gotas”.

“Todo abismo é navegável a barquinhos de papel”.

“Todo fim é impossível”.

“Vá-se a camisa, que não o dela dentro”.

“A bonança nada tem a ver com a tempestade”.

“Sábio sempre foi Ulisses, que começou por se fazer de louco”.

“O tempo é engenhoso”.

“Num abrir e fechar de ouvidos”.

“Esperar é reconhecer-se incompleto”.

O quarto subtema sugere a organização de um júri simulado como também a culminância da oficina de leitura literária, pois as demais turmas podem ser convidadas para fazer parte do julgamento e isso seria uma maneira de compartilhar tal atividade com um maior número de alunos e com os professores de disciplinas afins como história, filosofia, sociologia.

A classe, em questão, será dividida entre um advogado de defesa e seus representantes, promotoria e seus adeptos, testemunhas de defesa e de acusação e por um juiz. Retomamos uma memória literária ao citarmos uma das primeiras personagens da literatura brasileira julgada: Capitu, da obra “Dom Casmurro”, de Machado de Assis. Porém, como é sabido ninguém, até o momento, pode garantir se houve ou não adultério por parte da ré. Tanto o discurso de acusação quanto o de defesa se moderarão em peças do conto, lidas e analisadas previamente, transcritas a seguir:

“Antes bonita, olhos de viva mosca, morena mel e pão. Aliás, casada. Sorriram-se, viram-se. Era infinitamente maio e Jó Joaquim pegou o amor. Enfim, entenderam-se. Voando o mais em ímpeto de nau tangida a vela e vento. Mas muito tendo tudo de ser secreto, claro, coberto de sete capas”.

“Não se via quando e como se viam. Jó Joaquim, além disso, existindo só retraído, minuciosamente. Esperar é reconhecer-se incompleto. Dependiam eles de enorme milagre. O inebriado engano”.

“Soube-o logo Jó Joaquim, em seu franciscanato, dolorido mas já medicado. Vai, pois, com a amada se encontrou — ela sutil como uma colher de chá, grude de engodos, o firme fascínio. Nela acreditou, num abrir e não fechar de ouvidos. Daí, de repente, casaram-se. Alegres, sim, para feliz escândalo popular, por que forma fosse”.

“Nunca tivera ela amantes! Não um. Não dois. Disse-se e dizia isso Jó Joaquim. Reportava a lenda a embustes, falsas lérias escabrosas. Cumpria-lhe descaluniá-la, obrigava-se por tudo. Trouxe à boca-de-cena do mundo, de caso raso, o que fora tão claro como água suja. Demonstrando-o, amatemático, contrário ao público pensamento e à lógica, desde que Aristóteles a fundou. O que não era tão fácil

como refritar almôndegas. Sem malícia, com paciência, sem insistência, principalmente”.

“Mesmo a mulher, até, por fim. Chegou-lhe lá a notícia, onde se achava, em ignota, defendida, perfeita distância. Soube-se nua e pura. Veio sem culpa. Voltou, com dengos e fofos de bandeira ao vento”.

“Três vezes passa perto da gente a felicidade. Jó Joaquim e Vilíria retomaram-se, e conviveram, convolados, o verdadeiro e melhor de sua útil vida”.

“E pôs-se a fábula em ata”.

Embora a escrita de João Guimarães Rosa possa ocasionar um certo estranhamento, à primeira lida, nos ainda leitores púberes isso não carece ser um empecilho para que ela faça parte, aos poucos, mas continuamente do currículo escolar. Ao alvitramos uma oficina de leitura literária como um instrumento de acesso ao universo ficcional do citado escritor é na expectativa de que surja uma relação cada vez mais dialética entre a literatura e corpo docente/discente.

Reiteramos a não característica da proposta como algo engessado, porque defendemos a diversidade seja do ambiente escolar, seja das pessoas arraigadas nele. Logo, os subtemas propostos podem ou servir de ponto de partida para essas atividades ou serem complementados por outras à critério do (a) professor (a) responsável por seu percurso metodológico.

O fundamental é a obtenção de resultados benfazejos quando voltamos nossos olhares e nossas práticas para a formação de leitores proficientes em sua língua materna representada sob as normas e regras gramaticais ou sob à plurissignificação comum à literatura.

Guimarães Rosa, cujo nome verdadeiro era João Guimarães Rosa, é uma das figuras mais importantes da literatura brasileira do século XX. Nascido em Cordisburgo, Minas Gerais, em 1908, não apenas revolucionou a forma de escrever, mas também explorou de maneira profunda e singular a alma do sertão brasileiro em sua obra literária. Para Lisboa (2010), Rosa colocou-se em contato com o falar sertanejo, coletou o material para os contos orais em seus caderninhos, transformando-os em peças literárias. Recebeu do povo a inspiração das histórias e, por conseguinte, aperfeiçoou a arte narrativa de contar.

Ante tal assertiva observamos que a escrita de Guimarães Rosa é marcada por uma linguagem rica e inventiva, que combina regionalismos, arcaísmos e neologismos. Seus textos frequentemente transportam o leitor para o interior do

Brasil, onde a natureza árida e a vida dos sertanejos se entrelaçam com o maravilhoso e o fantástico. A obra "Grande Sertão: Veredas", publicada em 1956, é um exemplo desse universo rico e complexo. Neste romance, o autor mergulha na psicologia dos personagens e na paisagem do sertão, revelando uma visão profunda sobre o humano e sua relação com o ambiente:

[...] O ianso do vento revinha com o cheiro de alguma chuva perto. E ochiim dos grilos ajuntava o campo, aos quadrados [...] Diadorim, duro sério, tão bonito, no relume das brasas. Quase que a gente não abria a boca; mas era um delém que me tirava para ele—o irremediável extenso da vida. Por mim, não sei que tortura de vexame, com ele calado eu a ele estava obedecendo quieto. (Rosa, 2001, p. 45).

Além de sua escrita inovadora, era um estudioso da linguagem e da cultura popular brasileira com textos ricos em recursos literários como onomatopeias, sinestésias. Ele foi diplomata e viajou por diversos países, o que enriqueceu sua percepção do mundo e influenciou sua escrita. Sua habilidade em capturar nuances da linguagem falada e transformá-las em literatura num, que de prosa poética, elevou-o ao status de um dos mais importantes escritores contemporâneos de língua portuguesa.

De acordo com Mello (2006, p. 31) "Cada palavra tem seu lugar no texto e cada narrado prepara o instante seguinte para se completarem ao final. Por isso que esses contos rosianos são mais que narrativas mágicas, são estórias que enfeitiçam e que rompem com as fronteiras estabelecidas entre o quê e o como se conta".

Uma das características mais fascinantes dos contos de Rosa é a sua linguagem. Ele utiliza um estilo barroco e experimental, recheado de regionalismos e construções linguísticas inovadoras, o que faz com que a leitura seja um desafio e uma recompensa ao mesmo tempo. Essa linguagem não só enriquece a narrativa, mas também confere uma musicalidade e uma densidade que espelham a riqueza cultural do sertão.

Os contos de "Sagarana" (1956), uma das suas coletâneas mais importantes, são um exemplo brilhante dessa fusão de tradição e inovação. Em histórias como "A hora e a vez de Augusto Matraga" e "O burrinho pedrês", Rosa explora temas universais como a redenção, a luta e a sobrevivência, mas sempre imersos no contexto específico de seu sertão. O protagonista Augusto Matraga, por exemplo, é

um personagem que encarna a luta interna e a transformação pessoal, refletindo o tema da busca por identidade e moralidade. Vejamos alguns fragmentos:

2º Movimento – "Para o céu eu vou, nem que seja a porrete!"

Praticamente morto, Matraga foi recolhido por um casal de negros que vivia no lugar. Aconselhado por eles, busca um padre, confessa sua vida, medita sobre a mulher, a filha, pensa em tudo de ruim que já fez. Agora está decidido: "- Eu vou pra o céu, e vou mesmo, por bem ou por mal! E a minha vez há de chegar... Pra o céu eu vou, nem que seja a porrete!"

Outro aspecto dos contos de Guimarães Rosa é a profundidade dos seus personagens. Cada indivíduo é retratado com complexidade e nuance, desafiando estereótipos e revelando as contradições humanas. Eles são, muitas vezes, moldados pelo ambiente e pelas circunstâncias, mas também possuem uma dimensão interior rica e multifacetada.

Sendo assim, também são permeados por uma visão filosófica e existencial que explora o sentido da vida e a natureza humana. Ademais, por meio de uma narrativa densa e simbólica, Rosa convida o leitor a refletir sobre a condição humana, a moralidade e a busca por significado em um mundo frequentemente implacável e misterioso.

Notamos, pois que a obra de Guimarães Rosa vai além da tentativa de uma representação estética do sertão, visto que explora questões existenciais, éticas e filosóficas intensas, oferecendo reflexões sobre identidade, destino e a complexidade das relações humanas. Seus contos também são reconhecidos pela profundidade psicológica e pela habilidade em retratar o cotidiano com uma poesia única.

Guimarães Rosa faleceu em 1967, deixando um legado literário que continua a inspirar gerações de leitores e escritores. Sua capacidade de reinventar a linguagem e explorar temas universais através de uma perspectiva regional e única posiciona-o como um dos grandes mestres da literatura não apenas brasileira, mas mundial. Sua obra permanece como um convite para mergulhar nas profundezas do sertão e da alma humana, revelando as nuances e os mistérios de um Brasil muitas vezes esquecido e incompreendido.

5 O MATERIAL DIDÁTICO COMO UM DOS LUGARES DE ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA DE GUIMARÃES ROSA

A leitura é provavelmente uma outra maneira de estar em um lugar.
José Saramago

Pretendemos, neste capítulo, enveredar por uma análise comparada visto que é ela quem busca, dentro da teoria literária, estabelecer uma relação de convergência e/ou divergência entre diferentes textos ou mesmo das manifestações artísticas diversas e, para isso, selecionamos como *corpus* os livros didáticos e o material apostilado, contendo como seus componentes curriculares a tríade: língua portuguesa, literatura e produção textual utilizados nas 3ª séries do Ensino Médio, relativos ao triênio (2015-2017) e (2017-2019), da Educação Básica, em duas das escolas públicas (federais e estaduais) como também em duas da rede particular (2018), situadas em diferentes regiões de Imperatriz, uma cidade localizada às margens do rio Tocantins, na região oeste do Maranhão¹.

Reputamos que durante um tempo secular o ensino da literatura se ateve à comemoração de efemérides, a leitura como fruição e ainda a um pretense suporte para a aplicação/exemplificação de normas gramaticais, deixando de lado a potencialidade do texto literário (Oliveira, 2016). Contudo, alguns pesquisadores iniciaram estudos sobre a relevância da literatura a ser inserida como uma disciplina independente no currículo escolar e não apenas como um dos componentes do trinômio: Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual.

A essa altura surge, meio que timidamente, a expressão leitura literária, tendo como um dos conceitos o de uma ação, desempenhada pelo leitor, a partir de práticas relacionadas à impressão que ele tem sobre cultura, digamos assim. Trata-se, portanto, de um exercício de interação mais voltado para o lado ficcional do texto e, segundo Ivete Lara Camargos Walty (2010):

Os textos literários envolvem, simultaneamente, a emoção e a razão em atividade. Sua organização provoca surpresa por fugir ao padrão característico da maioria dos textos em circulação social. E fugir ao padrão

¹ A escolha do referido corpus se deu por conta, sobretudo, da disponibilidade das duas escolas públicas e das duas privadas nas pessoas dos seus respectivos (as) professores (as) responsáveis pela área de Linguagem. Foram algumas as tentativas de contato, porém percebemos uma certa resistência da maioria dos profissionais o que podemos considerar como um receio de terem suas didáticas de ensino analisadas por mais que tenha sido frisado que apenas os livros e apostilas passariam por tal exercício.

hegemônico não quer dizer negar qualquer padrão. Os padrões literários existem e devem também ser conhecidos pelo leitor (Walty, 2010, p. 74).

Baseando-nos então nos apontamentos de Walty (2010), é no texto literário onde e como podemos encontrar o lugar comum, o ponto de intersecção entre a escola, a leitura, a escrita, o ensino da língua materna e da literatura, bem como uma relação dialógica entre professor/aluno e o contexto social no qual ambos se inserem.

Assim, a teoria caminha de par em passo com a prática leitora em busca de uma aprendizagem mais significativa. Segundo os pesquisadores Márcio Araújo de Melo e Luíza Silva “a produção de sentido pela leitura literária não parece encontrar lugar, observada a vocação pragmática que subsidia teoricamente as práticas de ensino da língua materna” (Melo; Silva, 2015, p. 127), ou seja, podemos inferir que nem a leitura literária nem o letramento literário como também os estudos destinados aos gêneros textuais em voga, nos últimos vinte anos, não coadunam com práticas leitoras desenvolvidas para um fim pré-determinado em um planejamento bimestral, um passo-a-passo seguido *ipsis litteris* e *ipsis verbis*.

Logo, ao discutirmos sobre ensino da literatura bem como sobre leitura literária, em específico, no ambiente escolar, outra questão levada em consideração é a de que, conforme Magda Soares “não há como se ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes”. (Soares, 2010, p. 20).

Assim sendo, inserir e, ao mesmo tempo, conduzir o ensino de literatura, no transcorrer da educação básica, sem desmerecer os termos “literarização”, “literarização escolar” (Soares, 2010) vem sendo uma prática debatida e buscada desde meados dos anos 1980, inclusive pela referida pesquisadora.

Paulo Freire, por sua vez, pontua que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 9). Ou seja, o ato de educar e as “experienciações” cotidianas, caminhando lado a lado, seriam uma maneira exitosa de se conduzir o processo de aquisição do conhecimento também pelo viés do literário.

Mas, pouco se tem avançado, sobretudo, com os recorrentes cortes de verbas públicas destinadas à educação e, nos últimos dois anos, por conta da crise pandêmica vivenciada também no Brasil.

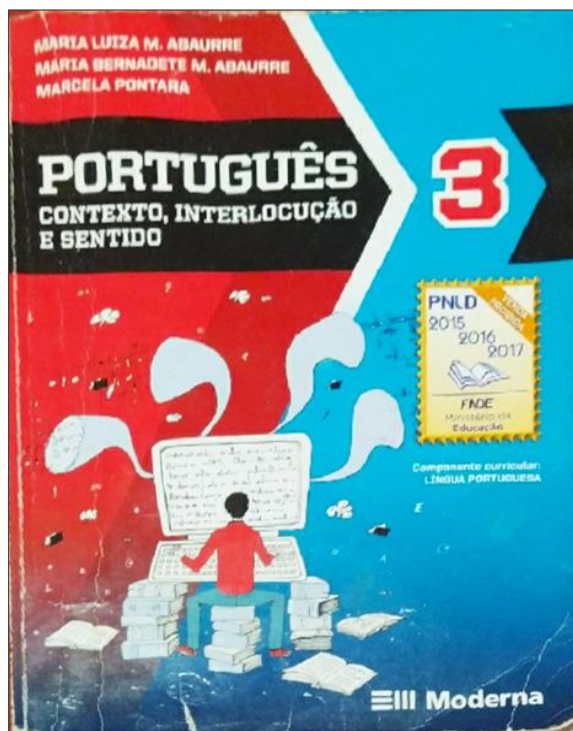
Ante o comentado, refletimos sobre qual seria o “lugar” mais apropriado atribuído à leitura literária e quão relevante ela é dentro e fora do âmbito escolar, e em que se diferencia de outros tipos de leituras exigidas no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, na 3ª do nível médio. Essas e tantas outras considerações – a permearem a vida dos variados profissionais da educação seja na educação básica, seja na superior – podem ser avaliadas como os “impulsionadores” das constantes pesquisas e desenvolvimento de teorias com o intuito de proporcionar um acesso igualitário e cada vez mais possível ao ensino escolarizado.

5.1 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS - CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO”

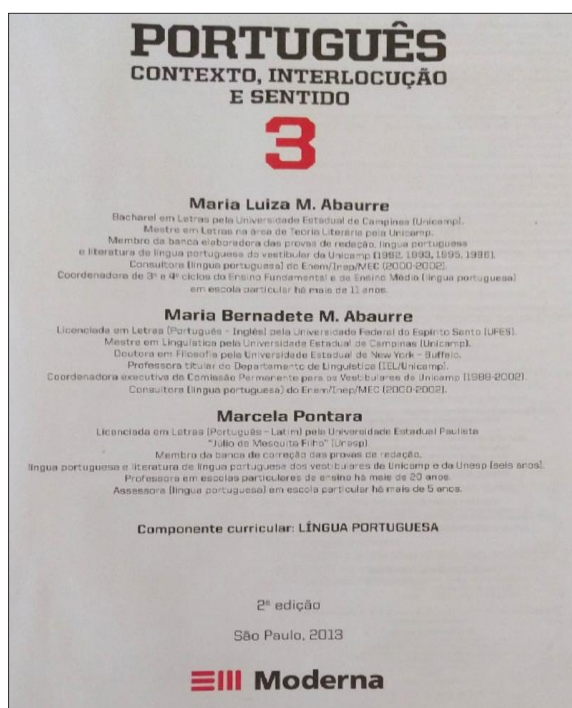
O primeiro livro didático ²a ser analisado intitula-se “Português- contexto, interlocução e sentido” (ver anexo 1), volume 3, referente ao componente curricular “Língua Portuguesa”, estando inserido no PNDL (Programa Nacional do Livro Didático) no triênio 2015-2017 e foi elaborado por Maria Luiza M. Abaurre (Mestre em Letras pela Unicamp), Maria Bernadete M. Abaurre (Doutora em linguística pela Universidade Estadual de New York- Buffalo) e Marcela Pontara (Licenciada em Letras pela Unesp), publicado pela Editora Moderna, no ano de 2013 e adotado pelo corpo docente da área de ensino de língua e literatura, do IFMA (Instituto Federal do Maranhão), campus de Imperatriz-MA, até o ano de 2021.

Ele nos servirá de corpus para deprendermos como encontram-se dispostos os fragmentos ou textos de João Guimarães Rosa, quais as propostas de estudo, bem como quais foram as escolhas das autoras no que tange ao espaço direcionado para eles no módulo “Literatura”.

² O livro ao qual tivemos acesso não é o referente ao “Manual do professor”.



(Figura 1 - Português Contexto, Interlocução e Sentido - Capa)



(Figura 2 - Português Contexto, Interlocução e Sentido - 02)

Notamos nas informações contidas na Figura 2 que a formação acadêmica das autoras varia entre as titulações de Doutora e Mestres e que possuem vasta experiência profissional - nacional e internacional - tanto na educação básica, na educação superior quanto atuando como consultoras em órgãos ligados ao governo federal como o MEC e o INEP. Esse é um ponto quem vem a ser considerado positivo, por passar credibilidade diante do referido material didático, por parte da editora Moderna, ao zelar pela escolha de um corpo docente com as devidas credenciais para a elaboração de um LD³ e do PNDL ao reconhecer sua relevância e selecioná-lo para ser utilizado na rede pública federal de ensino.

Logo após essa breve exposição do currículo das autoras está disposta, na forma de uma coluna, à direita da página a “Apresentação” do livro didático, a discorrer sobre a linguagem, o mundo e o contato com a leitura em suas tipologias diversas. Em seguida temos o sumário organizado a saber:

Literatura	Gramática	Produção de Texto
Unidade 1 – capítulo 1 ao 5	Unidade 3 – Capítulo 9 ao 12	Unidade 6 – capítulo 17 e 18
Unidade 2 – capítulo 6 ao 8	Unidade 4 – capítulo 13 e 14	Unidade 7 – capítulo 19 e 20
Seção especial – Literatura Africana. ⁴	Unidade 5 - capítulo 15 e 16	Unidade 8 – capítulo 21 e 22

São ao todo 22 capítulos presentes do LDE⁵ e divididos entre conteúdos gramaticais, de literatura, oralidade e de produção textual. Em relação ao componente curricular de literatura podemos observar que, no final de cada capítulo, há uma sessão denominada “Interações”, com o intuito de trazer ainda mais informações acerca do que foi proposto para ser estudado. A seguir encontram-se detalhados, no sumário, os capítulos compreendidos do 1 ao 7, onde estão dispostos os períodos literários incluídos o Modernismo, o Pós-Modernismo e as Tendências Contemporâneas.

³ LD – Livro didático

⁴ Em 2003, com a promulgação da lei 10.639, institucionaliza-se a presença da literatura afro-brasileira nas salas de aulas, da educação básica e superior, pública e privada, visando o trabalho com produções que tenham uma abordagem mais sensível às múltiplas existências como também à valorização da ancestralidade.

⁵ Tivemos acesso ao Livro didático do Estudante, disponibilizado pela professora por nós procurada.

Dentre eles, o que nos interessamos, em específico, é o capítulo 7, denominado “A prosa pós-moderna”, apresentando como proposta literária recortes do trabalho de dois dos romancistas brasileiros: Guimarães Rosa e Clarice Lispector bem como o estudo do texto narrativo (contos e romances) e, para tanto, são elencados 9 (nove) objetivos que, de acordo com o descrito e ao término do capítulo, o aluno “deverá ser capaz de”:

1. *Compreender como a prosa pós-moderna promove uma reinvenção da escrita;*
2. *Identificar as características da narrativa de Guimarães Rosa;*
3. *Analisar a função do “experimentalismo criador” na linguagem para a narrativa de Guimarães Rosa;*
4. *Explicar o que dá dimensão universal à obra do autor;*
5. *Reconhecer as características da narrativa de Clarice Lispector;*
6. *Identificar a estrutura recorrente nos romances e contos da autora;*
7. *Analisar como a busca de identidade é tratada pela autora;*
8. *Justificar porque os romances e contos de Clarice Lispector se organizam a partir da descoberta pessoal.*
9. *Compreender como a abordagem intimista inaugurada por Clarice Lispector ecoa nos textos de escritoras contemporâneas que adotam um olhar mais introspectivo para os dramas existenciais humanos.*

Ante tais objetivos nos remetemos à BNCC (2017), em suas 10 (dez) competências gerais para a educação básica, a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Observamos que houve uma preocupação, por parte das organizadoras, ao adequar o material didático às competências instituídas pela BNCC (2017), na elaboração dos objetivos a serem alcançados, em específico, pelos (as) alunos (as)

da 3ª série, do ensino médio, ao trabalharem o capítulo 7, inserido no referido livro didático, enquanto exemplar voltado para o estudante.

Analisamos que as autoras propõem uma sequência crescente de ações como “compreender como se promoveu a reinvenção da escrita na época considerada pós-moderna”, observar “no que se difere a narrativa de Guimarães Rosa das existentes até então”, “Incitar reflexões acerca do que seja um experimentalismo criador na linguagem de Guimarães Rosa”, “Traçar um paralelo entre o individual e o universal na obra do autor em questão”, “entender a estrutura de um texto em prosa e narrativo”, “Exercitar àquilo que entendemos como sendo busca de uma identidade, descoberta pessoal, intimismo e dramas existenciais.

Podemos, a partir desses apontamentos, relacionar tais objetivos, elaborados pelas autoras e, expostos na página 131 do LDE, sobretudo, a 7 (sete) das 10 (dez) competências estabelecidas pela BNCC (2017), visto que há ideias que se aproximam como, por exemplo, na competência de número 2 (dois) ao pontuar que **“Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas”**. E no objetivo de número 3 ao **“Analisar a função do “experimentalismo criador” na linguagem para a narrativa de Guimarães Rosa”**. Ou seja, para que o (a) aluno (a) galgue parte ou o todo dos objetivos propostos é necessário que se aproprie das competências exigidas a essa altura de sua formação escolar, compreendida como Educação Básica.

O *layout* em L, da primeira página, do referido capítulo, além de indicar o que deve ser lido primeiro traz o título **“A prosa pós-moderna”**, na parte superior e centralizado. Em seguida, no lado esquerdo, estão dispostos os 9 (nove) objetivos já mencionados/analizados e, do lado direito, está uma reprodução de uma tela do pintor e artista plástico polonês Frans Krajcerg e, abaixo dela, uma nota explicativa sobre o porquê dos artistas pós-modernos optarem pela inovação da linguagem a fim de provocarem o público, para um novo estado de consciência, em relação a maneira de como nos relacionamos com a natureza, como o também com o “experimentalismo criador” pré-sentido nas obras de João Guimarães Rosa.



(Figura 3 – A prosa pós-moderna)

Na página seguinte, temos uma nota, do lado esquerdo, onde lemos um breve comentário, que contém alguns dos dados biográficos e profissionais de Frans Krajcberg, o que consideramos ser algo a título de informação como também servir de ponto de partida para pesquisas mais aprofundadas sobre sua vida e obra.

Podem ainda ser vistos, em seguida, na horizontal e do lado esquerdo da página, em cores destacadas de vermelho, dois subtítulos: “Leitura da imagem” e “Da imagem para o texto”, enquanto atividades propostas a partir da apresentação da figura, em destaque na página 131, de abertura do capítulo 7 (sete), e de um fragmento, na página 132, da obra “Grande sertão: veredas”, de João Guimarães Rosa.

No primeiro subtítulo estão duas questões subdivididas em A e B. A primeira solicita que o aluno observe a imagem da escultura de Frans Krajcberg e, em seguida, responda às questões pautadas no apelo visual da tela, enfatizando o material utilizado e a pigmentação acrescentada pelo pintor.

Questão 1 (IN: Português, contexto, interlocução e sentido, 2017, p. 132)

1. Observe a escultura de Frans Krajcberg. Ela foi criada a partir de cascas de árvores queimadas das florestas brasileiras. Com quem se parecem essas cascas?

a) Ao tingir as cascas da árvore de vermelho e ao transferi-la para um novo contexto, que efeito é produzido pelo artista?

b) O acréscimo de pigmentos naturais de cor vermelha às cascas queimadas contribui para reforçar essa impressão? Por quê?

De acordo com a BNCC (2017) o ensino médio se organiza em torno de quatro áreas do conhecimento, conforme determinação da LDB: Linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas. Em se tratando das competências específicas, da área de linguagem e suas tecnologias, temos algumas habilidades a serem adquiridas pelos (as) alunos (as), no decorrer das séries componentes do ensino médio enquanto última etapa da educação básica.

Essas habilidades, para a BNCC (2017) têm como mote não apenas adquirir, e sim ampliar a autonomia do (a) estudante, como também instituir seu protagonismo ou mesmo sua autoria no que tange às diferentes linguagens, além de conduzi-lo na identificação e na crítica aos distintos usos das linguagens, apontando seu poder na construção de vínculos sociais dentro e fora do ambiente escolar; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias.

Nesse constructo, a primeira questão, proposta pelo LDE, se mostra adequada ao que estabelece a BNCC (2017), porquanto incita algumas reflexões que vão além até mesmo do ensino de língua portuguesa, ao trazer ao centro das discussões uma temática, em voga, e tão relevante quanto o desmatamento desenfreado das florestas amazônicas, no Brasil.

A segunda questão também é composta pelas letras A e B, tendo como ponto de partida a indicação da leitura de um fragmento de uma declaração do artista sobre sua obra.

Questão 2 (IN:Português, contexto, interlocução e sentido, 2017, p. 132)

2. Leia a declaração que o artista fez sobre sua obra.

.....

Não escrevo, encontro imagens: essa é minha maneira de trabalhar. Meu alfabeto são as imagens vistas nas obras expostas, que devem, principalmente, ser ponto de partida para uma reflexão mais abrangente sobre o homem e sua relação com o meio ambiente [...] (KRAJCEBERG, catálogo, 2003, IN:Português, contexto, interlocução e sentido, 2017, p. 132).

a) Krajcberg revela um dado essencial do seu processo de criação: busca formas preexistentes na natureza para dar-lhes novo significado. Explique porque esse processo pode ser visto como “ponto de partida para uma reflexão mais abrangente sobre o homem e sua relação com o meio ambiente”.

b) “Meu alfabeto são as imagens”. Discuta com seu colegas: qual a importância da matéria (sua linguagem) escolhida pelo artista para alcançar o seu objetivo?

Ao nos debruçarmos sobre os enunciados A e B, referentes a segunda questão, um outro ponto a ser enfatizado, nessa análise, é a tentativa, desse material didático, de estabelecer uma relação dialógica entre diferentes campos artísticos como a escultura, a pintura e a literatura, ou seja, percebemos a intenção de que seja contemplada uma das habilidades impostas pela área da Linguagem e suas tecnologias, visto que a Arte “contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade”. (BNCC, 2017, p. 50).

Além disso, ao direcionar, na alternativa “B”, a necessidade de um “ponto de partida para uma reflexão mais abrangente sobre o homem e sua relação com o meio ambiente”, o LDE considera uma indicação imprescindível, presente em uma das áreas incluídas na Linguagem e suas tecnologias, na BNCC (2017) que trata da “atual social” a ser trabalhada por meio de uma:

Abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área define que os campos de atuação social são um dos seus principais eixos organizadores. Segundo essa opção, área propõe que os estudantes

possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BNCC, 2017, p. 53)

Em suma, no subtítulo denominado “Leitura da imagem”, situado na página 132, do LDE analisado, observamos que os dois enunciados das questões bem como seus respectivos tópicos (A e B) propõem o desenvolvimento de uma atividade que vai além do dueto “compreensão/interpretação”, a partir do momento que trazem para ser discutida, em sala de aula, a linguagem não-verbal, por meio de uma imagem de uma tela.

Consideramos ser uma abordagem relevante e, melhor ainda, se nossa cidade, Imperatriz-MA, contasse com espaços públicos como, por exemplo, museus para permitir uma maior aproximação e, conseqüente, apropriação da mensagem repassada pela pintura.

Ademais, temos o segundo subtítulo “Da imagem para o texto”, onde se encontra a questão de número três (3), contendo um comando da leitura de um fragmento da obra “Grande sertão: veredas, de João Guimarães Rosa e, respectivamente, mais três perguntas (A, B e C).

Questão 3 (IN:Português, contexto, interlocução e sentido, 2017, p. 133)

3. Na literatura, a importância da linguagem, o material que compõe o texto, sobressai na obra de certos autores, como Guimarães Rosa. Leia um trecho escrito por ele:

[...] De primeiro eu fazia e mexia, e pensar não pensava. Não possuía os prazos. Vivi puxando difícil de difícil, peixe vivo no moquém: quem mói no asp’ro, não fantasêia. Mas, agora feita folga que me vem, e sem pequenos dessorseços, estou de range rede. E me inventei neste gosto, de especular ideia. O diabo existe e não existe? Dou o dito. Abrenúncio. Essas melancolias [...]

Explico ao senhor: o diabo vige dentro do homem, os crespos do homem – ou é o homem arruinado, ou o homem dos avessos. Solto, por isso, cidadão, é que não tem diabo nenhum. Nenhum! – é o que digo. O senhor aprova? Me declare tudo, franco – é alta mercê que me faz: e pedir posso, encarecido. Este caso – por estúrdio que me vejam – é de minha certa importância. Tomara não

fosse...Mas, não diga que o senhor, assisado e instruído, que acredita na pessoa dele?! Não? Lhe agradeço! Sua alta opinião compõe minha valia. [...]
Que o que gasta, vai gastando o diabo dentro da gente, aos pouquinhos, é o razoável sofrer. E a alegria de amor – compadre meu Quelemém diz. Família. Deveras? É e não é. O senhor ache e não ache. Tudo é e não é... Quase todo mais grave criminoso feroz, sempre é muito bom marido, bom filho, bom pai, e é bom amigo dos seus amigos! Sei desses. Só que tem os depois – e Deus, junto. Vi muitas nuvens.

Mas, em verdade, filho também abrandava. Olhe: um chamado Aleixo, residente a légua do Passo do Pubo, no da-Areia, era o homem de maiores ruindades calmas que já se viu. Me agradou que perto da casa dele tinha um açudinho, entre as palmeiras, com traíras, pra-alma de enormes, desenormes, ao real, que receberam fama; o Aleixo dava de comer a elas, em horas justas, elas se acostumaram a se assim das locas, para papar, semelhavam ser peixes ensinados.

Um dia, só por graça rústica, ele matou um velhinho que por lá passou, desvalido rogando esmola.

O senhor não duvide – tem gente, neste aborrecido mundo, que matam só pra ver alguém fazer careta...Eh, pois, empós, o resto o senhor prove: vem o pão, vem a mão, vem o são, vem o cão. Esse Aleixo era homem afamado, tinha filhos pequenos, aqueles eram o amor dele, todo, despropósito. Dê bem, que não nem um ano estava passado, de se matar o velhinho pobre, e os meninos do Aleixo aí adoeceram, Andação de sarampão, se disse, mas complicado: eles nunca saravam.

Quando, então, sararam. Mas os olhos deles vermelhavam altos, numa inflama de Sapiranga à rebelde; e susseguinte – o que não sei é se foram todos duma vez, ou logo e logo outro e outro – eles restaram cegos. Cegos, sem remissão dum favinho de luz dessa nossa! O senhor imagine: uma escadinha – três meninos e uma menina - todos cegados. Sem remediável.

O Aleixo não perdeu o juízo; mas mudou: ah, demudou completo – agora vive da banda de Deus, suando para ser bom e caridoso em todas as suas horas da noite e do dia. Parece até que ficou o feliz, que antes não era. Ele mesmo diz que foi um homem de sorte, porque Deus quis ter pena dele, transformar para lá o rumo de sua alma. Isso eu ouvi, e me deu raiva. Razão das crianças. Se

sendo castigo, que culpa das hajas do Aleixo aqueles menininhos tinham?![...]

Sou um sertanejo, nessas altas ideias navego mal. Sou muito pobre coitado. Inveja minha pura é de uns conforme o senhor, com toda leitura e suma doutoração. [...]

Agora, bem: não queria tocar nisso mais – de o Tinhoso; chega. Mas tem um porém: pergunto: o senhor acredita, acha fio de verdade nessa parlada, de como o demônio se poder tratar pacto? Não, não e não? Sei que não há. Falava das favas. Mas gosto de toda boa confirmação. Vender sua própria alma...Invencionice falsa! E, alma, o que é? Alma tem que ser uma coisa interna supremada, muito mais do de dentro, e é só, do que um se pensa: ah, alma absoluta! Decisão de vender a alma é afoitez vadia, fantasiado de momento, não tem a obediência legal. [...] Se tem alma, e tem, ela é de Deus estabelecida, nem que a pessoa queira ou não queira. Não é vendível. O senhor não acha? Me declare, franco, peço. A, lhe agradeço. Se vê que o senhor sabe muito, em ideia firme, além de ter carta de doutor. Lhe agradeço, por tanto. Sua companhia me dá altos prazeres. [...]

ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p.26-41. (Fragmento). (IN: IN:Português, contexto, interlocução e sentido, 2017, p. 132-133).

- a) Nesse trecho, Riobaldo, o narrador-protagonista, conversa com seu compadre. Como ele se apresenta?
- b) Que características tem o interlocutor a que Riobaldo se dirige? Justifique.
- c) Por que essa conversa é tão importante para o narrador?

O trecho transcrito para o LDE faz parte de “Grande sertão: veredas”, obra que para Antônio Candido (1991) é:

A experiência documentária de Guimarães Rosa, a observação da vida sertaneja, a paixão pela coisa, e pelo nome da coisa, a capacidade de entrar na psicologia do rústico, — tudo se transformou em significado universal graças à invenção, que subtrai o livro da matriz regional para fazê-lo exprimir os grandes lugares comuns, sem os quais a arte não sobrevive: dor, júbilo, ódio, amor, morte — para cuja órbita nos arrasta a cada instante,

mostrando que o pitoresco é acessório e que na verdade o Sertão é o Mundo (Candido, 1991, p.295).

Narrado em primeira pessoa, foi publicado pela primeira vez, em 1956, e tem como principais temáticas: aspectos que reverberam a constante luta entre o bem e o mal, a existência ou não de Deus e do diabo e a história de amor entre Riobaldo, narrador-personagem e Diadorim ou Reinaldo, um dos integrantes de um bando de jagunços.

Trata-se, pois, de uma narrativa extensa, mas sem a divisão de capítulos a conter mais de 500 páginas, ambientada em cenários fictícios ou em espaços reais compreendidos entre os estados de Minas Gerais, Goiás e Bahia, servindo como locais externos para as memórias do agora fazendeiro e ex-jagunço Riobaldo. Um labirinto textual a desafiar o (a) leitor (a)

Em consonância com Mello (2006, p. 41) “Em outras palavras, confere ao leitor tecer e arrematar uma verdade no entrelaçamento da narrativa Rosiana, que ora oferece e ora embarga os significados desse texto/ritual. Nas palavras de Barthes (1992, p.38): “o que está em jogo no trabalho literário (da literatura como trabalho) é fazer do leitor não mais um consumidor, mas um produtor do texto” ou ainda um leitor que também atue como protagonista nesse exercício de leitura literária.

Notamos que o fragmento, presente no LDE, estende-se da página 26 até a 41, ou seja, nos apresentando o percurso inicial da diegese de “Grande sertão: veredas”. Refletimos que tal escolha, por parte das autoras/organizadoras, venha a ser intencional no sentido de despertar o interesse dos (as) alunos (as) para a leitura da referida obra, na íntegra, porquanto o LDE venha a ser mais utilizado como um dos suportes no processo de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, trabalhar com fragmentos ou trechos se torna uma prática eficaz, haja visto, se ter uma carga horária a ser seguida como também um conteúdo programático a ser ministrado em um tempo, previamente, estabelecido por um planejamento escolar bimestral ou semestral.

De acordo com Magda Soares (2003) não há uma problemática em torno de se trabalhar com fragmentos de textos ou mesmo de se “escolarizar” a literatura. O resultado será bom ou nem tanto, dependendo das escolhas e de como esses trechos serão explorados em meio às atividades de leitura/ oralidade, de

entendimento do texto, desenvolvidas em sala de aula, de forma individualizada ou coletiva.

Sendo assim, desenvolver uma metodologia capaz de formar leitores autônomos é um dos descritores da BNCC em relação ao ensino de literatura, no nível médio, da educação básica. Além disso, intencionamos aproximar cada vez mais a literatura da escola e vice-versa, porque sabemos como será necessária essa relação no processo de aquisição do conhecimento acadêmico.

Na sequência da proposta da atividade “Da imagem para o texto” temos, na página 133, as três questões compreendidas entre as letras A, B e C:

- A) Nesse trecho, Riobaldo, o narrador-protagonista, conversa com seu compadre. Como ele se apresenta?**
- B) Que características tem o interlocutor a quem Riobaldo se dirige? Justifique.**
- C) Por que essa conversa é tão importante para o narrador?**

A primeira delas, de certo modo, exige toda a leitura do fragmento, pois as respostas encontram-se inseridas no decorrer da conversa entre Riobaldo e seu interlocutor. A segunda segue na mesma direção ao solicitar as características do interlocutor que são citadas no transcurso dos parágrafos. Em se tratando da terceira pergunta analisamos que houve, porventura, à necessidade de serem trazidas mais informações a respeito da obra literária “Grande sertão: veredas”, visto que é indagado o motivo pelo qual o diálogo exposto no trecho selecionado é tão importante para Riobaldo.

Passamos, pois, aos itens 4 a 9:

4. Logo no início do texto, Riobaldo explica que passou por uma mudança de vida. Que mudança é essa?

De que modo ela se relaciona à conversa que ele inicia com o compadre Quelemém? Justifique.

5. Qual é a grande indagação a que Riobaldo procura responder, com a ajuda de seu interlocutor? Transcreva no caderno o trecho em que ela é revelada pelo narrador.

a) No final do texto, Riobaldo faz outra pergunta ao seu Quelemém. Que pergunta é essa?

b) Por que ela revela que o Riobaldo já tem uma resposta para a primeira pergunta feita?

6. Assim que explícita sua indagação inicial, Riobaldo conta a seu interlocutor a história de um homem chamado Aleixo: Resuma essa história.

Por que Aleixo é apresentado como “o homem de maiores ruindades calmas que já se viu?”

7. De que modo a história de Aleixo relaciona-se à primeira questão feita por Riobaldo a seu interlocutor?

Segundo o narrador, “o diabo vige dentro do homem”. A história de Aleixo revela, para ele, uma das forças capazes de abandonar o mal. Explique.

8. Guimarães Rosa recria a linguagem, utilizando as palavras em contextos inesperados e, assim, ampliando o seu poder de significação. Considerando tal afirmação, explique esse efeito nas passagens destacadas:

“[...] os olhos deles vermelhavam altos, numa inflama de sapiranga à rebelde.”

“ Sou só um sertanejo, nessas altas ideias navego mal.”

9. É possível afirmar que o processo de trabalho do escultor Krajcberg com materiais da natureza apresenta similaridade com o de Guimarães Rosa com as palavras?

As referidas questões mesclam compreensão e interpretação textuais em acordo com dos descritores estabelecidos pela BNCC: (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.” Elas giram em torno da sequência dos acontecimentos do texto, ou seja, são lineares e podem conduzir a leitura literária o (a) aluno (a) de forma eficiente.

Uma a uma as perguntas elaboradas, a partir do fragmento do texto de Rosa e da tela de Krajcberg, têm o objetivo de conduzir esse/essa leitor (a), com mais frequência, às veredas tanto do texto visual (a tela) quanto do fragmento do texto rosiano, ou seja, ao aluno é exigida a tarefa de seguir a sequência linear da narrativa e, de certo modo, transcrever as respostas para seu caderno.

Notamos, no entanto que a questão de número 9, direciona-se para o campo da análise comparada. Logo, diante disso, observamos ser um comando que exige uma maior complexidade leitora do (a) aluno (a), visto que “ter na bagagem um guia turístico não se compara à prática de leitura do intelectual que viaja com outro tipo

de bagagem, que lhe permite penetrar mais facilmente na cultura do país visitado” (Souza, 1999, p. 80).

Lembremos que, no começo do capítulo 7, foram elencados 9 objetivos a serem alcançados ao final da sua “leitura- viagem” e consequente análise do fragmento e da pintura pós-moderna nele contidos. Tais desígnios demonstram uma complexidade além de um grau de profundidade semelhante às atividades direcionadas, em termos, ao ensino superior. E, na busca de um diálogo entre tais manifestações artísticas verificamos que o aporte oferecido – uma pintura e um texto fragmentado- foram as suficientes escolhas acessíveis para que o aluno dê conta de cumprir os 9 itens ordenados

Imediatamente após essa primeira sessão de atividade – sendo que o sentido determinado pelo Material Didático é o da prática ao conceito – tem-se início a parte do que pode ser considerado algo similar a uma fundamentação teórica por meio da explanação sobre algumas considerações do que venha a ser a narrativa pós-moderna, sobre determinadas de suas características como o “fluxo de consciência”, quais foram as principais mudanças ocasionadas, por ela, na linguagem literária, bem como seus concernentes representantes a nível mundo e nacional. Segue um recorte:

No fim da década de 1940, a prosa de ficção brasileira passa por uma transformação radical. A exploração da linguagem, matéria-prima do texto, favorece novas experiências que rompem com a estrutura tradicional da narrativa ao mesmo tempo que permitem um mergulho na mais funda intimidade do ser humano. Saiba como os principais autores do período se lançaram nessas transformações.

Reiteramos que, ante a gama de escritores em destaque nesse mesmo período, os dois selecionados, pelo livro didático, no tópico “A reinvenção da narrativa” foram Clarice Lispector e Guimarães Rosa. Antes deles, nomes como James Joyce e Virgínia Woolf e algumas de suas obras são citadas, ou seja, parte-se de um recorte de escritores estrangeiros, em particular, europeus, para dois representantes da literatura brasileira, em específico, da prosa (romances, contos e crônicas).

Ambos, de acordo com a crítica, foram os responsáveis, da geração mencionada, pela recriação da narrativa tanto no quesito estilística, quanto nos novos desígnios dos moldes, muitas vezes, “engessados” no que tange aos elementos a compor a diegese como o narrador, os personagens, o tempo e o

espaço. O tradicional e o convencional, por conseguinte, abrem caminho para a reinvenção e para a experimentação. Se à literatura já é atribuído o caráter de plurissignificação, nesse momento, ele toma o lugar central no processo de escrita desses representantes da narratologia brasileira.


Prosseguimos com o estudo do livro didático e, no lado direito da página 135, há uma coluna nomeada como “De olho no filme” com a indicação de “As horas” (2002), de Stephen Daldry, uma obra cinematográfica que tem sua trama centralizada em três histórias paralelas vivenciadas por três personagens femininas em tempos e espaços diferentes e baseada no livro “Mrs. Dalloway, de Virginia Woolf, onde a temática reverbera sobre se é mais importante a busca pela auto felicidade ou o esforço para fazer feliz quem nos rodeia.

De olho no filme

As horas mortas de Mrs. Dalloway

Baseado no romance *As horas*, de Michael Cunningham, o filme conta um dia na vida de três mulheres que vivem em épocas diferentes: a escritora Virginia Woolf, que viveu na Inglaterra na década de 1920, e as norte-americanas Laura Brown, dona de casa da década de 1950, e Clarissa Vaughn, editora que, em 2001, planeja uma festa para comemorar o prêmio literário conquistado por um grande amigo escritor.

O ponto de contato entre as vidas dessas três mulheres é o romance *Mrs. Dalloway*, de Virginia Woolf. O filme discute se é melhor viver em busca da própria felicidade ou se dedicar à felicidade das pessoas que nos cercam.



PARAMOUNT PICTURES COLLECTION/ISTOCK

📖 Cena do filme *As horas*, de Stephen Daldry. EUA, 2002.

Por conseguinte, as tentativas do referido livro didático de proporcionar às aulas de literatura algo semelhante ao que Rildo Cosson (2020) elabora como “O paradigma da formação do leitor ou da fruição” ao citar que:

Trata-se de um paradigma que funciona como um grande guarda-chuva, recobrendo uma série de propostas teóricas e práticas escolares, algumas até divergentes entre si, em temáticas diversas, como aprendizagem da escrita, hábito de leitura, manuseio de impressos e gosto literário. O que atravessa todas elas garantindo a unidade do paradigma é a localização do

ensino escolar da literatura como sinônimo de formação do leitor. (Cosson, 2020, p. 129)

Diante do exposto, pontuamos que as propostas teóricas mencionadas por Cosson (2020) podem ser comparadas aos 9 objetivos traçados no começo do capítulo 7. Já as práticas escolares circulam entre leitura textual, leitura de imagem, resolução de atividades de compreensão e de interpretação além de momentos onde o aluno é levado a refletir sobre alguma temática avultada pelo livro didático como foi o caso da pintura quando aborda o tópico o meio ambiente e a relação do homem com ele ou ainda do lugar ocupado pela felicidade na vida em sociedade ao indicar a película “As horas”.

Sendo assim, percebemos que houve uma organização/condução à contento do material didático em análise, ao ter a capacidade de despertar uma busca por parte do (a) aluno (a) àquilo caracterizado como ensino de literatura, ensino literário ou leitura literária em todo o seu “multi-existir-ser-estar”.

Nesse contexto, a literatura como também a leitura se encontram caracterizadas como ritos de passagem, onde será exigido do discente uma nova postura, mais madura, quem sabe, baseada em sua interação para com conjunturas várias e não apenas em seu ambiente anterior, confortável ou não, um lugar de ouvinte ou de receptor passivo.

Cruza-se, pois, uma linha tênue entre o ensino e a aprendizagem da leitura literária, passando a um leitor, provavelmente, capaz de estabelecer suas próprias conexões argumentativas e de questionar a si e ao outro, quando pertinente for, sobretudo, para além do ambiente escolar.

Dando prosseguimento a nossa análise temos às páginas 136 a 140. Do lado esquerdo da folha, em formato de uma coluna, é traçada uma linha do tempo (1953-1969), onde estão dispostos os principais acontecimentos dessa referida época, ou seja, as autoras apresentam a contextualização histórica referente ao período literário compreendido como “Pós-modernismo”.

Dentre eles destacamos: a criação da Petrobras, em 1953. O assassinato do presidente norte-americano John F. Kennedy, em 1963. A chegada do primeiro homem à lua e o Festival de Woodstock, em 1969. A relação entre acontecimentos históricos e as produções literárias provenientes deles é um ponto imprescindível a ser explorado, em sala de aula, uma vez que essas duas áreas do conhecimento se alimentam mutuamente como também se complementam, se buscam, porque uma

sociedade que não conhece nem preserva sua própria memória tende-se a se perder de sua história e, conseqüentemente, de sua cultura e tradições primeiras.

Nas páginas 136, 137 e 138 encontra-se um conteúdo voltado a um estudo resumido sobre as principais características atribuídas à escrita literária de Guimarães Rosa e Clarice Lispector, contendo os subtítulos: “O projeto literário da prosa pós-moderna”, “Os agentes do discurso”, “A prosa pós-moderna e o público”, “Linguagem: experimentalismo criador”, “Guimarães Rosa: o descobridor do serão universal”, “As narrativas curtas: contos e novelas”, “Grande sertão: veredas e o avesso do homem”.

Em cada um deles tem conteúdo explicativo e alguns exemplos extraídos de algumas das obras dos escritores em questão. As informações, embora, resumidas podem ser caracterizadas como uma das maneiras de se conduzir o aluno de modo a contribuir com o seu processo de aprendizagem sobre algo tão pulsante quanto a literatura. Ante isso, coadunamos com Cosson (2020) quando ele explana sobre o paradigma “Formação do leitor”, em sua obra “Paradigmas do ensino da literatura” ao lermos que:

É possível dizer que o maior mérito desse paradigma é o reconhecimento do leitor como sujeito da leitura, cujas características, em gosto e trajetória escolar, precisam ser levadas em conta no seu processo de formação. O leitor deixa de ser uma figura apagada, o receptor do texto, para ser, em muitos casos, o construtor do texto, aquele que determina ou pelo menos atualiza o sentido do texto. Esse reconhecimento do papel central do leitor no processo de leitura levou à adoção da leitura literária como princípio básico do ensino da literatura, assim como fez com que a leitura integral do texto deixasse de ser opcional para figurar como fundamental para a formação do leitor. (COSSON, 2020, p. 165)

Em conformidade com essa ideia algumas palavras, nela contida, nos chamam atenção. O aluno ter de ser visto como “sujeito da leitura” ou ainda a relevância de haver um “processo de formação” como também a alteração do *locus* (de receptor para construtor) e a leitura literária baseada, na medida do possível, na leitura “integral” dos textos.

Contudo, somos conscientes que a leitura plena de uma das obras mais emblemáticas de Guimarães Rosa, “Grande sertão: veredas” (1956) a conter cerca de 500 páginas e uma linguagem com o poder de causar, no mínimo, um sentimento de estranheza, possa ser uma “tarefa hercúlea” para os estudantes da última série do ensino médio. Em razão disso pontuamos a inserção, nas aulas de literatura, das suas outras obras como, por exemplo, o romance Sagarana (1946), haja visto, ser

formado por 9 contos, que podem ser lidos na íntegra, a saber: “O burrinho pedrês”, “Traços biográficos de Lalino Salãthiel ou A volta do marido pródigo”, “Sarapalha”, “Duelo”, “Minha gente”, “São Marcos”, “Corpo fechado”, “Conversa de bois” e “A hora e vez de Augusto Matraga”.

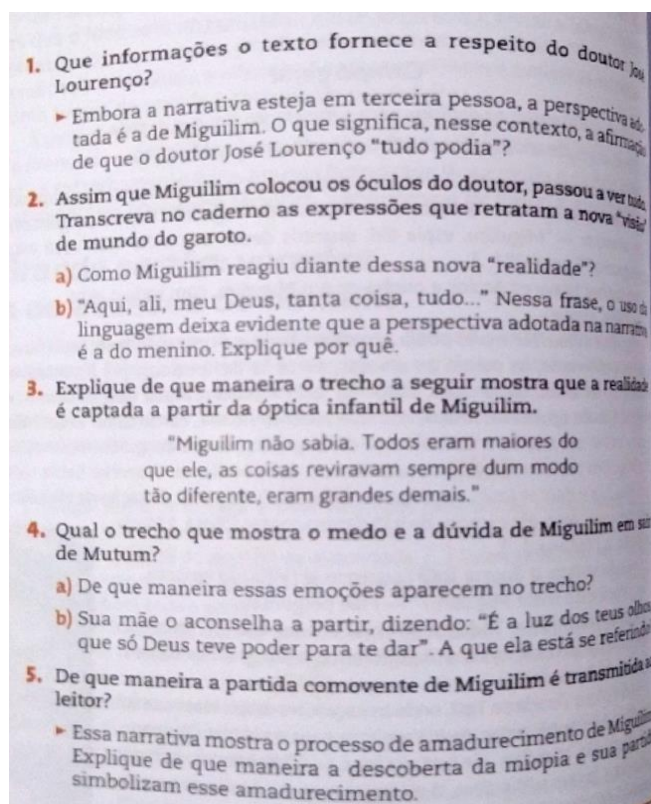
Além do fragmento inserido nas páginas 132-133 lemos mais um na 138 a exemplificar o subtítulo “Grande sertão: veredas e o avesso do homem”. Depois dele, no final da página 139 constam dois quadros.

O primeiro “Texto para análise” traz um fragmento extraído de “Manuelzão e Miguilim (1984)” nomeado homonimamente de “Campo geral” (1964) que se estende até a 140. O segundo versa sobre algumas especificidades da referida narrativa e nos apresenta uma ilustração de Djanira concebida, em específico, para a mencionada obra de Guimarães Rosa. Seguimos a olhar a maneira como nos são dispostas as informações e, na página 140, consta uma coluna a conter como pretexto para sua leitura uma das frases célebres de Rosa: “As pessoas não morrem, ficam encantadas.”

O texto que se segue é um desses “causos”, desses deleites literários que, não necessariamente, precisam fazer parte de práticas de ensino ou metodologias direcionadas para esse ou aquele fim. O fato de terem “existido” já basta:

Assim como muitas de suas personagens, Guimarães Rosa era profundamente supersticioso. Por mais de quatro anos adiou a posse na Academia Brasileira de Letras, porque tinha certeza de que, quando assumisse sua cadeira, algo de ruim lhe aconteceria. Cedendo aos apelos dos outros imortais, marcou sua posse para o dia 16 de novembro de 1967. No discurso emocionado que fez, Rosa explicou: “a gente morre é pra provar que viver. [...] As pessoas não morrem, ficam encantadas”. Três dias mais tarde um infarto calava a voz do mais inspirado contador de histórias da literatura brasileira.

Assim, para concluir o estudo concernente à participação de Guimarães Rosa no período literário da literatura brasileira compreendido como Pós-Modernismo as autoras constroem mais 5 questões a conter praticamente o mesmo *modus operandi* das anteriormente analisadas nesse capítulo. São elas:



As duas páginas posteriores são direcionadas ao estudo do texto Clariciano e o capítulo 7 se encerra com uma sessão sob o título “Interações: vozes femininas” trazendo-nos à baila uma breve contextualização histórica a respeito da figura da mulher na literatura bem como dois fragmentos textuais sendo um de Lygia Fagundes Telles, “As pérolas” e outro de Heloísa Seixas, “Despertar” e ainda uma campanha publicitária com uma mensagem crítica sobre a violência doméstica da qual a maioria das vítimas são mulheres.

Em virtude das discussões fomentadas, averiguamos que essa tentativa de diálogo entre diferentes mídias, de traçar objetivos e de elaborar questões que abordam tanto sobre a interpretação quanto sobre a compreensão do texto é válida e nos remete a uma fala de Teresa Colomer, em sua obra “Andar entre livros: a leitura literária na escola”, onde lemos que “qualquer modelo de ensino literário se caracteriza pela forte inter-relação que estabelece entre seus objetivos, seu eixo de programação, o *corpus* de leitura proposto e as atividades escolares através das quais o ensino se desenvolve.” (Colomer, 2007, p. 19), ou seja, oferecer ao aluno uma gama de mídias a serem analisadas e, conseqüentemente, comparadas é uma didática de ensino da literatura que tem surtido um efeito positivo no que concerne à aquisição da habilidade de se desenvolver uma leitura proficiente em língua

portuguesa, onde o aluno passa a desempenhar um papel muito mais atuante ao ser capaz de ler, de assimilar, de compreender, de interpretar e de formular argumentos a partir dos textos visuais ou escritos. Habilidades essas que são algumas das exigências da escolarização da literatura ou da literarização da escola (Soares, 2010).

5.2 A INSERÇÃO DO MÓDULO “LITERATURA...” EM UM MATERIAL APOSTILADO

O presente material ao qual tivemos acesso para o desenvolvimento do referido estudo comparativo foi adotado também no triênio compreendido entre os anos de 2017 e 2019, por uma escola da rede privada de ensino, da cidade de Imperatriz-Ma. Trata-se de uma apostila, dividida em módulos, elaborada pelos autores Ronnie Roberto Campos – especialista em Didática e Metodologia de Ensino pela Unopar- Londrina-PR e Wander Rocha de Oliveira – graduado em Letras pela FCL de Presidente Venceslau- Presidente, Venceslau-SP. Enfatizamos ser as únicas informações biográficas disponíveis a respeito dos autores e, por consequência, consideramos como insuficientes para a construção de um viés comparativo mais aprofundado.

Mesmo assim, verificamos, por meio apenas dessas informações referentes à formação acadêmica, que as autoras do livro didático, analisado no tópico 1.1 estão um tanto quanto num patamar acima, haja visto, uma delas possuir o título de doutora em Filosofia bem como ocupar o posto de professora titular no departamento de linguística, da Unicamp e ter sido consultora (língua portuguesa) do ENEM/INEP/MEC (2000-2002).

Ante o exposto, reforçamos que a aquisição de um resultado, à contento, referente ao ensino de literatura, seja para o aluno, seja para o professor perpassa pela formação contínua dos docentes, visto corroborarmos com Teresa Colomer quando mencionado que “a renovação deste espaço de leitura escolar depende, primeiro, de uma delimitação de objetivos, uma sequência e uma programação específica dos conteúdos literários. [...] O que deve saber qualquer pessoa sobre literatura em nossa sociedade? (Colomer, 2007 p. 180). Há uma função? Precisamos de motivos para estudá-la? Insere-se no campo das Ciências ou das Artes?

Defendemos, pois, ser imprescindível haver toda uma organização na maneira de se elaborar um material didático – antes mesmo da sua publicação- bem como a forma como ele é trabalhado, em específico, no espaço escolar.

Assim sendo, um dos argumentos depreendidos é o de que, razoavelmente, “a prática da literatura, no ensino médio, deve proporcionar a leitura do texto ou da obra literária integralmente para que a fruição estética seja efetivamente alcançada.” (Leite, De Souza, 2017, p. 2). Remetemo-nos, ante tal assertiva, aos 9 objetivos traçados no capítulo 7, do livro “Português, contexto, interlocução e sentido” a compor o subtítulo anterior (1.1) desta tese. A seguir passaremos ao estudo do 31 sob o título “Literatura...”.

Temos, em mãos, uma apostila, onde o conteúdo de literatura direcionado à 3ª série do ensino médio vai do módulo 31 ao 36, como disposto no sumário, totalizando cerca de 52 páginas a conter, sobretudo, um recorte estabelecido a partir da geração de 45 do Modernismo e se desdobrando até o convencionalizado como Tendências Contemporâneas.

Um ponto divergente pode ser salientado à medida que enquanto o livro didático insere Guimarães Rosa e sua obra no período literário denominado como Pós-Modernismo o material apostilado situa-os entre os representantes da Geração de 45 do Modernismo. Isso nos remete a uma falta de concordância entre esses conteúdos didatizados bem como ao “engessamento” determinado pela divisão do conteúdo de literatura, em escolas literárias ou períodos literários, a seguir uma linha temporal par em passo, marcando cronologicamente seu início, efervescência e declínio.

Analisamos, porquanto, que essas convenções e/ou paradigmas não são de todo mal, uma vez que no artigo “Literatura e escola: anti-lições”, de Ivete Lara Camargos Waltz (2010), entendemos que:

Os textos literários envolvem, simultaneamente, a emoção e a razão em atividade. Sua organização provoca surpresa, por fugir ao padrão característico da maioria dos textos em circulação social. E fugir ao padrão hegemônico não quer dizer negar qualquer padrão. Os padrões literários existem e devem ser também conhecidos pelos leitor. (Waltz, 2010, p. 74)

Logo, por se tratar de um objeto de estudo a fazer parte das ciências humanas e sociais a literatura, enquanto conteúdo a compor o currículo escolar, ou seja, enquanto passar pelo processo de escolarização (Soares, 2010) carece seguir

algum padrão e não, forçosamente, um “monosignificativo”, o imposto desde o surgimento desses limites ao não propício a um transitar fluído de escritores como Machado de Assis, Jorge Amado, Cecília Meireles, Nelson Rodrigues, Chico Buarque de Holanda e suas respectivas produções literárias, pois “a fronteira entre leituras livres e leituras escolares não é intransponível.” (Waltz, 2010, p. 62). Literatura e escola não precisam ser antagonistas, pelo contrário, é por meio de uma relação dialógica que se tem uma diversidade profícua de olhares, análises, interpretações até se desaguar na reescrita ou reinvenção da escrita literária.

Ressalvamos, ainda, que apesar dos diferentes contextos históricos advindos, principalmente, a partir da idade média, pelos quais o ensino da literatura perpassou e das inúmeras finalidades (linguísticas, gramaticais, deleitosas, fruidoras) atribuídas a ele, é no texto (impresso, verbal, digital, visual) que encontramos o âmago, o ponto de partida e de chegada de qualquer estratégia de leitura a conter diferentes objetivos específicos, uma vez que esse tipo de texto (o literário) está além de normas rígidas, ou seja, “o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários” (Todorov, 2009) e, atualmente, é preponderante sua função artística com nuances de subversão e denúncia.

O módulo 31 “Modernismo no Brasil: geração de 45” será nosso mote de estudo, porque as informações e fragmentos das obras de Guimarães Rosa se encontram nele. Uma epígrafe de Lêdo Ivo inicia o módulo: “*O meu leitor não é o que me lê. É o que me relê (caso exista). Um autor lido unicamente uma vez não tem leitores, por mais retumbante que seja o seu sucesso.*” Provavelmente, com o intento de demonstrar, ao aluno, um leque de nomes relevantes, no setor literário do Brasil, além de acentuar o papel transformador exercido pelo trinômio: autor/obra/leitor.

Após, do lado esquerdo da página, jaz uma representação em preto e branco com o título: Refletindo sobre a imagem e, abaixo dela, uma legenda: *A nuvem em forma de cogumelo resultante da explosão da bomba atômica jogada sobre Nagasaki, Japão, em 9 de agosto de 1945, atingiu 18km acima do solo, a parti do hipocentro.*”, em uma referência à Segunda Guerra Mundial. Ante isso, mais uma vez notamos a tentativa de se relacionar o contexto histórico ao ensino de literatura, pois que, a geração de 45 pode ser compreendida como uma das mais contestadoras das três a compor o Modernismo brasileiro ao produzir, por exemplo,

em 1946, o poema Rosa de Hiroshima, de Vinícius de Moraes e, em 1973, musicado pelo grupo “Secos e molhados” na pessoa de Ney Matogrosso.

*Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas oh não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A antirrosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada.
(Vinícius de Moraes, 1946)*

Prosseguimos, em meio a nossa seara, e ao lado da imagem da explosão da bomba atômica, constam 5 questões alusivas a ela. Ao analisarmos nos demos conta de que são mais voltadas para a interpretação do que para a compreensão do texto (no caso visual). Essa observação surgiu porque no livro didático avaliado as questões foram de compreensão textual quase que em sua totalidade. Segue-se a transcrição de duas das 5 perguntas contidas na apostila “Literatura...”:

- 1. Que mudança você imagina que a explosão atômica deveria provocar no ser humano?*
- 2. Fale sobre o papel que a literatura desempenha no cenário das relações humanas.*

Nesse aspecto, as duas perguntas vem de um mesmo lugar, ou seja, na tentativa de se estabelecer uma relação contínua entre o homem e a sociedade, em voga, a o circundar. Perceber mesmo um sutil esforço desse viés relacionado à crítica literária estar presente na escolarização da literatura, por meio do material apostilado, por exemplo, pode ser considerado como um avanço positivo. E, explorar essa função sociológica atribuída ao processo de criação literária tende a ser benéfico, em partes, em se tratando do seu ensino bem como a maneira como a instituição escolar opta por conduzi-lo. Aliás, para a crítica literária, na voz de Antônio Cândido (2006):

Com efeito, todos sabemos que a literatura, como fenômeno de civilização, depende, para se constituir e caracterizar, do entrelaçamento de vários fatores sociais. Mas, daí a determinar se eles interferem diretamente nas características essenciais de determinada obra, vai um abismo, nem sempre transposto com felicidade. Do mesmo modo, sabemos que a constituição neuroglandular e as primeiras experiências da infância traçam o rumo do nosso modo de ser. (Candido, 2006, p.21)

Consoante ao exposto é salutar a forma como a infância é mencionada não apenas por Antônio Candido (2006), mas também por Magda Soares (2010) e Paulo Freire (1989). Esses autores convergem, em suas falas, ao situarem a criança como o nascedouro de todas ou quase todas as impressões retidas, tidas e contidas ao longo da nossa existência enquanto seres pensantes e/ou atuantes, em uma sociedade.

Segundo Candido (2006), as experiências da infância determinam nosso modo de ser futuro. Para Magda “a literatura deve propiciar à criança a experiência do literário.” Enquanto para Freire (1989) o ato de ler não se resume à mera decodificação das palavras posto que está além, precisa se conectar com o contexto, com as vivências adquiridas mesmo antes da fase escolar ter início. Dessa forma, é nesse “emaranhado” de impressões/expressões sobre o MUNDO que a criança molda suas relações primárias com os atos de ler, interpretar, argumentar e escrever.

Retomando o fio da análise comparada entre o livro didático e o material apostilado constatamos que a proposta tanto do conteúdo quanto do *layout* da página inicial do capítulo referente à literatura se assemelham em alguns pontos. O primeiro deles é o uso da imagem como pressuposto para a leitura.

No livro didático temos uma pintura e na apostila uma fotografia. Ambas partem do tangível para a abstração reconhecida como uma das mais acentuadas características da linguagem literária. O segundo ponto é a atividade de interpretação ou de compreensão estar à frente da contextualização histórica das escolas literárias (Pós-Modernismo/ Modernismo- geração de 45). Há algum motivo para tal escolha? Trata-se de uma estratégia fortuita apenas para seguir o pré-determinado pelo material em questão? Houve êxito na resolução das atividades? São, por conseguinte, inúmeras as dúvidas geradas e, provavelmente, apenas uma pesquisa *in loco* seria capaz de amenizá-las e esse não é o objetivo dessa tese.

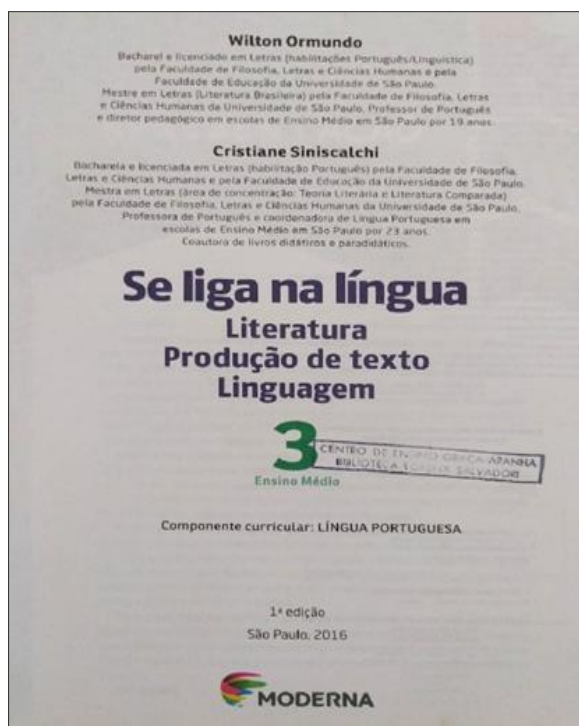
5.3 A VEZ DO LIVRO DIDÁTICO “SE LIGA NA LÍNGUA- LITERATURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E LINGUAGEM”

O referido material foi adotado no ano escolar (2022) vigente por uma instituição de ensino da rede pública estadual e compreende o triênio (2018/2019/2020). Faz parte do PNLD, do FNDE e das comemorações alusivas aos 80 anos do “Política pública dos programas do livro (1937-2017).

A editora Moderna é a responsável pela estruturação e os autores são, respectivamente: Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. Ambos detêm o título de mestre bem como uma experiência longa (um 19 anos e a outra 23 anos), na área da educação, mais precisamente na educação básica do estado de São Paulo.



(Figura 4 – Se liga na língua)



(Figura 5 – Se liga na língua 2)

De acordo com a organização dos capítulos é a Unidade 4, inserida no sétimo, sob o título de “Pós-Modernismo: um mundo em fragmentos” a responsável pelo estudo do texto de Guimarães Rosa da página 123 a 127 a conter os tópicos: “Guimarães Rosa: um sertão feito de palavras”, “A reinvenção do regionalismo”, “Poucas obras, muitas histórias”, Leitura: trecho de “Fita verde no cabelo”, de Guimarães Rosa, “Grande sertão: romance único” e “Leitura do trecho de Grande sertão: veredas, de Guimarães Rosa.

Pontuamos que os dois livros didáticos concordam em situar Guimarães Rosa no período literário nomeado “Pós-Modernismo”, porém a apostila situa-o como um dos representantes da geração modernista de 1945. Essa divergência temporal pode gerar uma certa dificuldade de entendimento por parte dos alunos, haja visto o material trabalhado pelo professor ser, por vezes, a única fonte de informação oficial disponível mesmo com a presença cada vez mais massificada do celular, em sala de aula, por exemplo.

Ante isso Fleck (2019, p.7) assevera que à escola cabe, por excelência, o papel de formar leitores. A sociedade pode, e deve, participar desta tarefa; contudo, é no espaço institucional da escola como um todo que o processo de leitura precisa ser instaurado e conduzido de forma a tornar-se um ato de reflexão, ou seja, as informações repassadas pelo meio escolar precisam ser pautadas na maior

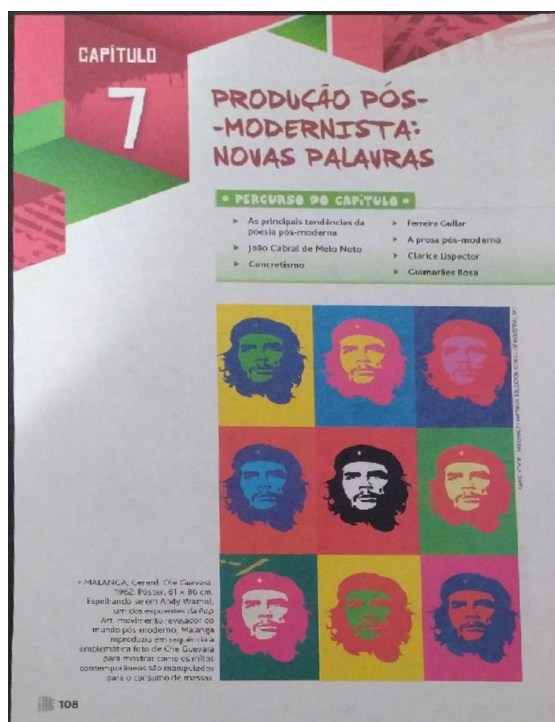
fidedignidade e, em consonância com os demais materiais disponíveis, mesmo que de outras editoras e elaborados por outros grupos de autoras e autores. Compreendemos, portanto, isso ser um elemento salutar para que tal reflexão se estabeleça no momento de formação/construção desse aluno leitor.

Temos, pois, o capítulo 7 “Produção pós-modernista: novas palavras” em meio à unidade 4 “Pós-Modernismo: um mundo em fragmentos”, do livro em questão. Assim como o livro didático analisado anteriormente, este também traz em seu layout da página uma imagem de uma tela artística “Che Guevara”, de Gerard Malanga. Com isso, podemos supor que há uma intencionalidade em comum entre as propostas dos autores dos materiais didáticos voltados para as séries do ensino médio, ou seja, estabelecer um diálogo entre a Literatura e as diferentes Artes bem como suas respectivas manifestações como menciona Taís Salbé Carvalho em seu artigo “A leitura literária como travessia para um educar poético.”

O leitor é o espaço/lugar de manifestação das inúmeras possibilidades de sentido oriundos do sistema de signos, por meio da linguagem, dentro do real. Logo, a relação entre leitor e leitura se dá de forma tensional e dialética, proporcionando não só uma instituição de significados, mas, principalmente, a procura de sentido, que em hipótese nenhuma pode ser significável, visto que deixaria de ser procura. (Carvalho, 2019, p.8)

“Deixar de ser procura” não é uma das características atribuídas ao ensino da literatura bem como não pode ser um dos princípios ao se propor uma leitura literária em sala de aula. Quanto mais indagações surgirem ao longo da “travessia” melhores serão os frutos coletados.

Quanto mais abundantes forem as relações dialógicas estabelecidas a cada leitura mais esse leitor se enxergará como um ser em constante processo reflexivo ante si, o outro e o mundo. Não é atribuição, pois, do professor ofertar todas as respostas e sim instigar, de par em passo, para que com isso o nascedouro de perguntas se torne infindável.



(Figura 6 – Produção Pós-Modernista: Novas Palavras)

A uma certa altura da página 123 está disposto o tópico **“Guimarães Rosa: um sertão feito de palavras”**, onde lemos informações a respeito de sua biografia. Do lado direito vemos uma caricatura dele e uma nota afirmando que “os conceitos de erudito e popular foram redefinidos a partir de suas obras” e como se fosse uma nota de rodapé vemos um “Sabia?” com uma dica de se ler as obras de Rosa em voz alta por conta do “minereis” atribuído a elas, porquanto “a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos.” (Aguiar; Bordoni, 1988, p.15).

Comentamos ainda que por causa da busca de Guimarães por uma aproximação entre a língua real e a do sertanejo, fazer uma leitura compartilhada é uma das maneiras mais aconselháveis para um maior entendimento de suas narrativas, por tantas vezes, rotuladas como herméticas e, em razão disso, se distanciarem, sobreveste, do público adolescente.

Na página 124 há dois subtítulos: “A reinvenção do regionalismo” e “Poucas obras, muitas palavras”, onde constam informações a respeito de algumas das características, atribuídas pela crítica literária, à obra Roseana como, por exemplo, o uso de temáticas filosóficas e metafísicas, a presença do mítico e de um sincretismo cultural como também religioso, a comparação de alguns textos dele com os presentes em obras como “A divina comédia”, “Ilíada” e a “Odisseia”. Nesse ponto frisamos a necessidade dos alunos terem conhecimento sobre tais leituras para que

as relações dialógicas possam ser estabelecidas à contento, porquanto uma história só tem a permissão de se emaranhar a outra se o leitor for capaz de estabelecer tal percurso e desenvolver a prática de leitura cumulativa (Cosson, 2020).

Desse modo, quando a atenção para algo novo é despertada, entendemos que todo leitor literário consegue perceber, sem grandes dificuldades, que a leitura de um próximo texto sempre é contextualizada pelos outros textos anteriormente lidos (Cosson, 2020), como se fosse uma “colcha de retalhos”, onde cada leitura iniciada careça da anterior para fazer sentido completo.

E, ainda na página em questão encontra-se uma nota, do lado superior direito, com a indicação de um *tour* virtual pelo “Museu Casa de Guimarães Rosa” www.eravirtual.org/rosa.br organizado em sua cidade de origem, no estado de Minas Gerais. O uso desse recurso, em sala de aula, é concebido como algo de extrema relevância no processo de formação do leitor ou do leitor literário, haja visto, que parte das instituições de ensino – públicas ou privadas- estão situadas em regiões desprovidas de museus, teatros ou bibliotecas, como é o caso de Imperatriz-MA, nossa cidade de origem e onde residimos, atualmente.

Por outro lado, supomos ser indispensável, para o desenvolvimento dessa atividade proposta, que o acesso à *Internet* de qualidade seja disponibilizado na prática, em ampla escala e não apenas citado nos PP’s (Planos pedagógicos) das escolas.

O livro didático dá prosseguimento a essa proposta intertextual à medida que, na página 125, sugere que o aluno assista, na TV Cultura tvcultura.com.br/videos/37749_nossalingua-24-o-sertao-mineiro-bloco-03um fragmento do conto “Famigerado”, de Guimarães Rosa bem como uma brincadeira estabelecida a partir da temática mote analisada. Temos também um cartaz do filme *Mutum* (2007), dirigido por Sandra Kogut como uma indicação de leitura por meio de mídias diferentes. Em meio a tantas referências e indicações notamos que os autores atentam para a dinâmica contemporânea do ensino referente à educação básica e, em específico, das séries do ensino médio ao sugerir essa relação entre a literatura e as demais manifestações artísticas.

Diante disso, é reforçada uma das tantas práticas escolares que, embora seja ainda o livro didático o principal objeto explorado, no ambiente da sala de aula, onde o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender (Barthes, 1984, p. 40-41) o (a) professor (a) ter acesso a uma formação continuada bem como a uma diversidade

de fontes de pesquisa e de informação pode ser compreendido como um avanço no que diz respeito ao estudo do texto literário, embora ainda sintamos mais a presença da leitura analítica (Rouxel, 2012) do que da propriamente literária, em sua essência, no dimanar das coletâneas e compêndios escolares como um todo.

Como também gera algum tipo de lacuna a falta de acesso a uma internet de qualidade ou a uma biblioteca capaz de atender às demandas de todo o corpo docente, discente e dos profissionais ali engajados no processo educacional. Partimos, portanto, do pressuposto que se torna imprescindível uma gama de ações a confluir para o desdobramento de um processo de aprendizagem mais “tentacular”, onde haja espaço sim para o considerado tradicional, todavia que seja concedida a permissão de se inovar quando for necessário e possível.

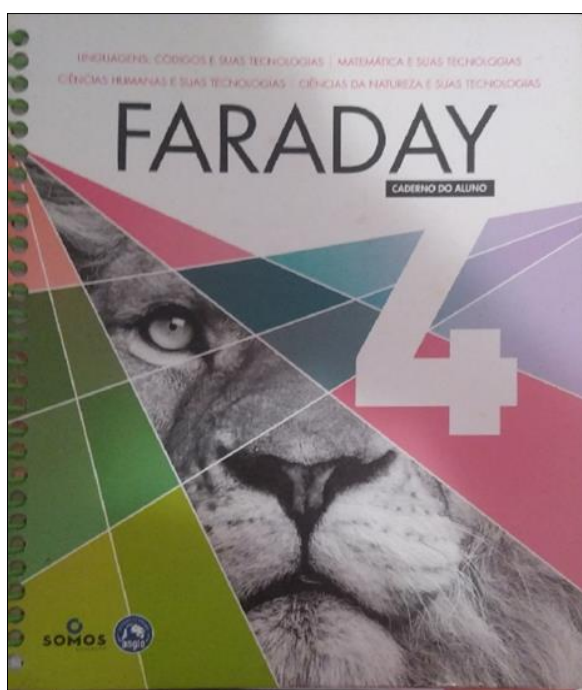
Notamos, portanto, alguns pontos convergentes entre os dois livros analisados, embora sejam de editoras diferentes como o espaço limitado determinado para os escritores de textos em prosa ou de textos poético, como a titulação e experiência profissional considerável dos seus respectivos autores, como os layouts das páginas usualmente são dispostos seguindo a mesma estrutura, ou seja, imagens seguidas de textos em colunas verticais ou ainda a tentativa de se estabelecer uma prática de leitura literária em diálogo com as outras manifestações artísticas como a música, o cinema e as artes plásticas.

Albergamos isso como uma experiência de padronização até mesmo para uma concorrência mais alinhada entre as editoras atuantes no mercado editorial do livro didático. Outro fator a ser levado em conta é um modelo fixo em relação às atividades de compreensão e interpretação textual, mas com o uso de sinônimos para tais exercícios. Tais características podem ser encontradas, em específico, nos capítulos responsáveis pelo trato com os fragmentos dos textos Roseanos, nos dois livros que serviram de *corpus* para essa pesquisa.

6 UM RECORTE ANALÍTICO DO CADERNO DE ESTUDOS “LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS-FARADAY

Ao darmos sequência com nossa proposta de análise do material didático utilizado, em sala de aula, para o ensino de literatura trazemos, neste tópico, ao centro das discussões a apostila “Linguagens, códigos e suas tecnologias, FARADAY, volume 4, da editora Somos Anglo, organizada por autores diversos e

divididos por sessões. Em um primeiro momento e em um panorama geral observamos dispostas, na página 10, um total de 30 aulas a girar em torno de **“Habilidades e Competências”** como, por exemplo: A competência de área 7 voltada para as aulas de número 21 a 24 com o objetivo de: “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas”, por sua vez, seguida de 4 habilidades, ou seja, uma para ser desenvolvida em cada aula, dentre elas: “Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.” Ressaltamos, portanto, que “o exercício escolar convoca um sujeito escolar a quem se ensina modelos e competências de leitura tidos como necessários e pertinentes” (Rouxel, 2013, p. 275), pois o uso de um procedimento didático com o intuito de constituir, por etapas, todas as aulas de literatura similar a um “passo a passo” rígido tende a ser considerado mais eficaz, sobretudo, por ser mais “controlável”.



(Figura 7 – FARADAY)

Examinamos, na capa da apostila, a ausência de autores ou de organizadores, mas, no decorrer das páginas, identificamos que há um grupo de 3 nomes, em média, responsável pelo o que consideramos como os capítulos do referido material. Sendo assim, na parte de “Língua portuguesa/ Literatura” temos:

Fernando Marcílio Lopes Couto⁶, Maurício Soares da Silva Filho⁷ e Paulo Giovani de Oliveira⁸⁹.

Não há mais nenhuma informação curricular acadêmica nem tão pouco profissional. Tal particularidade nos fez investigar, na plataforma lattes, se esses profissionais estão acessíveis publicamente.

Após a pesquisa comprovamos que apenas o terceiro da lista não está cadastrado. Outro fator preponderante foi o tempo de atualização dos respectivos lattes. O primeiro autor fez isso em 2020 já o segundo, em 2017. Isso demonstra que são alguns anos sem nenhuma produção o que pode ser considerado como uma desconexão com os meios acadêmico-científicos, ambientes fundamentais tanto para a elaboração quanto para a disseminação de estudos em áreas como a língua portuguesa, a literatura e seu ensino e as metodologias em voga de como se estruturar uma boa produção textual.

Ao longo da página consta ainda a informação de um total de 6 aulas (da 23 a 28) sob os títulos, a saber: “Graciliano Ramos”, “Guimarães Rosa”, “Clarice Lispector e João Cabral de Melo Neto”, “Poesia concreta”, “Literatura brasileira contemporânea- poesia”, “Literatura brasileira contemporânea-prosa”. Constatamos que o conteúdo é vasto para ser trabalhado em apenas 3 páginas como, por exemplo, o destinado ao estudo de Guimarães Rosa, estendido da página 53 a 56. Diante do exposto, em consonância com Fleck (2019) pontuamos que:

É preciso construir caminhos de interesse e familiarização com a arte literária na escola, valendo-se, para isso, a princípio dos mais simples e, depois, aos mais complexos, num processo de amadurecimento, oferecendo aos educandos o texto literário a princípio para uma familiarização e identificação e, aos poucos, acrescentar obras mais elaboradas e que demandam operações linguísticas e relações intertextuais mais complexas. Essa prática requer a mediação: uma sistemática, um planejamento, uma continuidade que conduza à satisfação e à realização pessoal, em primeira instância e, mais adiante, ao árduo trabalho da leitura crítica, do enfrentamento entre o lido e a realidade circundante em um grau mais consciente e profundo. (FLECK, 2019, p.6)

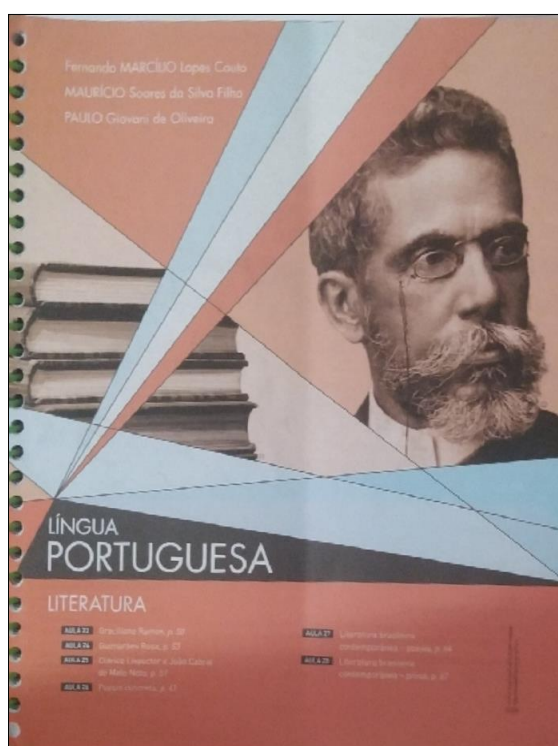
⁶ <http://lattes.cnpq.br/8779340445294626>

⁷ <http://lattes.cnpq.br/4883049534206987>

⁸ Não consta nenhum currículo na plataforma lattes ou no site O escavador, por exemplo.

Outrossim, reforçamos que a literatura enquanto disciplina escolar ou para além disso tem a necessidade do planejamento, da mediação e contém em si a responsabilidade de desenvolver esse processo de amadurecimento do (a) leitor (a) literário. Leitor esse compreendido como uma das peças de uma atividade de leitura paulatina e contínua, tendo como um dos princípios a diversidade de gêneros textuais trazidos para sala de aula, por exemplo. Ou ainda sua formação apreciadora, mas também crítica ante o objeto a ser lido, compreendido, interpretado, reinventado.

Contudo, consideramos como insuficiente a maneira como o material apostilado, em análise, no tópico 1.4, dessa Tese, se apresenta enquanto local responsável pelo estudo de conteúdos tidos como complexos como é o caso da literatura contemporânea em suas vertentes prosa e poesia. Além deles temos também mais 3 laudas para falar sobre a poesia concreta e apenas mais 3 para comportar alguns dos principais representantes da literatura brasileira como Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Clarice Lispector e João Cabral de Melo Neto.



(Figura 8 – Língua Portuguesa)

De acordo com a apostila a aula 24 é a responsável pelo estudo do conteúdo referente ao escritor Guimarães Rosa, onde serão trabalhadas as habilidades (H12¹⁰, H13¹¹, H15¹², H16¹³, H17¹⁴, H22¹⁵).

Notamos que tais habilidades são, ao mesmo tempo, complexas e exigentes, características “destoantes” face ao conteúdo ofertado ser averiguado como algo irrisório, fator esse que torna o desenvolvimento delas algo similar a uma “façanha escolar” e não a um processo de aprendizagem pautado no alcance de objetivos possíveis nem em um trabalho com a literatura como àquela capaz de nos preparar para lermos todos os discursos sociais (Colomer, 2017, p. 36).

Um outro artifício merecedor de análise e já utilizado nos demais materiais didáticos investigados, no capítulo 1 dessa Tese, é a tentativa de inter-relacionar os diversos tipos de arte com o texto literário, ou seja, na página 53 da apostila em questão, com o intento de introduzir o conteúdo, vemos uma fotografia de uma cenário com a seguinte legenda: *“A paisagem típica do Cerrado, em que predominavam as veredas...formações vegetais que acompanham cursos d’água, com forte presença de palmeiras denominada buriti-, é o cenário mais frequente nas narrativas de Guimarães Rosa.”*

Em se tratando da particularidade relacionada à estética vimos que o *layout* da apostila não é sob a forma de colunas dispostas, verticalmente, e sim na posição horizontal, contendo na página 54, dois quadros, respectivamente, intitulados: “Nesta aula” e “Em classe- desenvolvendo habilidades”.

O primeiro traz uma síntese da biografia de Guimarães Rosa e sobre o “Modernismo: terceira geração (1945-1960)”, mesclando características desse estilo literário com algumas da escrita de Guimarães Rosa como, por exemplo: Regionalismo universalista, Invenção linguística e presença da prosa poética.

São citadas ainda obras como Sagarana (1946), Grande Sertão: veredas (1956) e Primeiras estórias (1962). Do lado direito da imagem há uma fotografia do escritor contendo seu nome e sua data de existência (1908-1967). No que diz

¹⁰ Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho e das produções dos artistas em seus meios culturais.

¹¹ Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

¹² Estabelecer as relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

¹³ Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

¹⁴ Reconhecer a presença dos valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

¹⁵ Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

respeito à inserção dos escritores nas escolas ou períodos literários percebemos que há uma divergência quanto à Guimarães Rosa, porque para essa apostila ele faz parte da terceira fase do Modernismo e para um dos livros didáticos presentes, nesse estudo, é posto como um dos representantes do pós-modernismo ou das tendências contemporâneas.

Ante o exposto pressupomos que a “periodização das escolas literárias” sob uma perspectiva engessada pode gerar dúvidas nos (as) alunos (as) no que tange à linha histórica e seu ensino. Mesmo se levando em conta o contexto vigente, fatos e/ou acontecimentos marcantes o estudo da literatura bem como o das ciências sociais, em geral, meio que foge de uma “compartimentação”, visto que em algum momento precisará das vozes do passado para se fundamentar ou até mesmo das falas ainda nem nascidas. Assim, coadunamos com Fleck:

Ao encontrarmos na arte literária as representações sócio históricas de gerações e gerações – sejam do passado, do presente ou mesmo projeções delas ao futuro – o sujeito dispõe de uma via crítica de inter-relações que transcende o tempo e o espaço aos quais estamos aprisionados na realidade. (Fleck, 2019, p. 9)

Daí ter a literatura, entre outras coisas, o traço da atemporalidade e da subjetividade. Torna-se, pois, imprescindível ser apresentada, no âmbito escolar, não apenas como mais uma disciplina a compor o currículo e sim como uma possibilidade em aberto de se chegar a outras áreas do conhecimento ou de ser um meio de acesso não tão rígido, mas eficiente ao considerado pelo processo de aprendizagem como algo fundamental tal qual a leitura e a escrita, por exemplo. Cada vez mais compreendemos que a formação de um sujeito leitor ou de um leitor sujeito está atrelada à maneira como as metodologias voltadas para o ensino de literatura, em sala de aula, são conduzidas.

Não almejamos colocar qualquer que seja o material didático adotado em uma situação de inutilidade, e sim vemos como positiva a inserção de outros meios como, por exemplo, as redes sociais ou ainda o uso das inteligências artificiais. Agregar ao invés de preterir pode ser uma das práticas de ensino de literatura mais eficazes na educação básica e, em específico, nas séries do nível médio, haja visto os (as) estudantes dessa fase terem uma relação de muita proximidade com a Internet, celulares, aplicativos, streamings e fazer um uso útil desses recursos pode trazer mais benefícios do que o contrário disso.

Na página 54 temos o segundo conteúdo também disposto na horizontal e denominado “Em classe – desenvolvendo habilidades”, apresentando um fragmento de Grande sertão: veredas, retirado da página 431, da edição de 2006, da editora Nova Fronteira:

6.1 TEXTO PARA QUESTÃO 1

A minha mãe já tinha estado para o revólver, brandamente. Nhô Constâncio Alves percebeu o mal-amém. Confuso como se rebaixou um pouquinho no tamanho: ele devia de estar abrindo os joelhos, por tremor de medo nas pernas. Aí ele mesmo então achasse que carecia de muito morrer? – num pingo, eu pensei, traiçoeiro. O medo mostrado chama castigo de ira; e só pra isso é que serve. Ah, mas – ah, não! -; eu tinha decidido. Tinha ou não tinha. Eu? Assim, noutra repingo; arejei que toda criatura merecia tarefa de viver, que aquele homem merecia viver – por causa de uma grande beleza no mundo, à repentina. Um anjo voou dali? Eu tinha resistido a terceira vez. Agora, nhô Constâncio Alves estava delivrado de perigo. Só que gritei: - “O senhor tem seu dinheiro?”

ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006, p. 431.

Grande sertão: veredas é uma das obras mais importantes e aclamadas da literatura brasileira, escrita, pois, por João Guimarães Rosa e publicada em 1956. O livro é uma obra-prima da prosa brasileira a retratar a vida no sertão de Minas Gerais, no início do século XX por meio da história de um jagunço que atende pela alcunha de Riobaldo.

O livro é narrado em primeira pessoa, e a linguagem utilizada por Guimarães Rosa é um dos seus pontos mais marcantes, porque o autor criou um vocabulário próprio ao misturar regionalismos, neologismos e uma série de outras inovações linguísticas que tornam a obra singular e desafiadora.

Um dos aspectos mais marcantes é a utilização do realismo mágico, que é uma característica presentificada na literatura latino-americana, como em “Cem anos de solidão”, de Gabriel Garcia Márquez. Guimarães Rosa também opta por elementos fantásticos e míticos para retratar a realidade do sertão e dos jagunços, criando um mundo que é, ao mesmo tempo, familiar e mágico. Assim, o romance se tornou famoso por apresentar uma linguagem poética, quase musical, criando um universo literário próprio, um “entre-lugar” que, ao mesmo tempo, é profundamente enraizado na cultura e nas tradições brasileiras.

Como propõe à atividade o fragmento é para ser lido com o objetivo de se responder a uma questão. No caso, trata-se de uma de múltipla escolha (A à E), onde o enunciado versa sobre alguns traços do romance Grande sertão: veredas como a “jagunçagem” no interior de Minas Gerais, nas décadas primeiras do século XX.

Ressaltamos que a referida obra é considerada como a mais famosa dentre as gestadas por Guimarães Rosa, àquela que, por assim dizer, melhor representa seu processo de criação literária. Lê-la, na íntegra, pode exigir muito dos (as) alunos (as), uma vez que podemos notar mesmo no fragmento transcrito uma exímia “lida” com a palavra, seguida, sobretudo, de um humor com a criação de novos vocábulos como “repingo” e “delivrado”, mas resumi-la a um breve fragmento como também mencionar apenas uma das incontáveis características presentes, nesse romance, pode não ser uma das alternativas mais exitosas para a feitura desse exercício sugerido pela apostila analisada ou mesmo para um “despertar” o interesse do corpo discente em questão.

Ao longo da página 55 estão mais dois excertos de duas obras distintas e ambos seguidos por mais duas questões (a de número 2 e a de número 3). Assim, temos:

6.2 TEXTO PARA QUESTÃO 2

Suspirava depois: - “Eu quero ir pra lá”. Aonde? – “Não sei.” Aí observou – “O passarinho desapareceu de cantar...” De fato, o passarinho tinha estado cantando, e, no escorregar do tempo, eu pensava que não estivesse ouvindo; agora, ele se interrompera. Eu disse: - “A avezinha”. De por diante, Nhinhinha passou a chamar o sabiá de “Senhora Vizinha...” E tinha respostas mais longas: - Eeu? Tou fazendo saudade”. Outra hora, falava-se de parentes já mortos, ela riu: - “Vou visitar eles...” Ralhei, dei conselhos, disse que ela estava com a lua. Olhou-me, zombas, seus olhos muito perspectivos: - “Ele te xurugou?”
Nunca mais vi Nhinhinha.

ROSA, Guimarães. A menina de lá. In: _____. Primeiras estórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006, p. 41.

Primeiras Estórias foi publicada em 1962. A obra é composta por dezoito contos que abrangem temas variados, mas todos com elementos típicos da cultura brasileira, como sertão, cangaceiros, jagunços e elementos mágicos. Uma característica marcante dela é a maneira como Rosa explora a linguagem. O escritor

utiliza um vocabulário rebuscado, com palavras pouco comuns (daí o estranhamento) e neologismos, criando um estilo próprio e original do qual já mencionamos no transcurso dessa análise. Essa característica pode ser um elemento a dificultar a compreensão da narrativa, mas também é responsável pela beleza e riqueza da escrita Roseana.

Os contos de Primeiras Estórias apresentam personagens complexos e profundos, que representam as contradições e conflitos da cultura brasileira como verificamos em Nhinhinha, do conto “Menina de lá”. Rosa, portanto, retrata o sertanejo como um ser humano que luta pela sobrevivência em um ambiente hostil e que, ao mesmo tempo, é capaz de mostrar uma grande sensibilidade, ou seja, nos dá uma amostra concreta da dualidade inerente à condição humana.

A segunda questão também é de múltipla escolha (A à E), porém nos apresenta, em seu enunciado, um detalhe a ser levado em conta, pois menciona um dos importantes estudiosos da literatura brasileira e bem mais lido no ensino superior do que na educação básica o que não deixa de ser uma tentativa válida de aprofundar o nível dos estudos críticos-literários.

De acordo com Alfredo Bosi, na obra de Guimarães Rosa, “interpretam-se o sensível e o espiritual de tal sorte que o último acaba parecendo uma intenção oculta da matéria, que se manifesta nos modos pré-lógicos d cultura: o mito, a psique infantil, o sonho, a loucura.” Diante da citação o (a) aluno (a) tem que optar por uma alternativa a dialogar tanto com o excerto em destaque quanto com a fala de Bosi sobre o legado literário de Guimarães Rosa.

A essa altura nos damos conta que embora sejam textos curtos podem conduzir a um debate profícuo tendo como mote porquê a literatura construída por Rosa é relevante e precisa estar mais presente na educação básica.

Na sessão “texto para questão 3” o fragmento exposto foi extraído do livro Sagarana:

6.3 TEXTO PARA QUESTÃO 3

- Apertem mais, p'ra o gado sair fino, gente! Ajusta, Juca, tu não sabe fazer o gado? Ei, um!...
 É o primeiro jacto de uma represa. Saltou uma vaca china, estabanada, olhando para os lados ainda, indecisa.
 -Dois! – Pula um pé-duro mufino, como veado perseguido. Passam todos. Três, quatro, cinco. Dez. Quinze. Vinte. Trinta.

- Hê boi! Hê boi! Hê boi- hê!...
 - Cinquenta. Sessenta!
 -Rebate esse bicho bezerro. P'ra um lado! Não presta, não presta nada.
 - Oitenta! Cem!
 -Cerca o mestiço da Uberaba. Topa, Tote!...Eh bicho bronco...Chifre torto, orelhudo, desinquieto e de tundá! – exclamam os vaqueiros, aplaudindo um auroque de anatomia e maciez esplêndidas, que avançou querendo agredir.
 - Estampa de boi brioso. Quando corre, bate caixa, quando anda, amassa o chão!
 Agora é jorro, unido, de bois enlameados, com as ancas emplastadas de sujeira verde, comprimidos, empinados, propelindo-se, levando-se de cambulhada, num atropelo estrugente. Os flaqueadores recuam, alargando o beco.
 - Eh, boi!... Eh, boi!...

ROSA, Guimarães. Sagarana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 35.

Sagarana é mais um dos romances de João Guimarães Rosa e foi publicado em 1946, onde nos apresenta nove contos a girar em torno da vida no sertão brasileiro. A obra pode ser analisada como uma reflexão sobre a vida e as relações humanas em um ambiente árido marcado por um tempo hostil e cheio de mistérios.

E, mais uma vez, é a linguagem a ferramenta fundamental para criar o ambiente e a atmosfera dos contos, que são cheios de simbolismos e metáforas. Sendo assim, os contos de Sagarana retratam a vida do sertanejo, suas crenças, medos, tradições e valores. Guimarães Rosa convida a fazer parte de suas narrativas personagens complexos e profundos para mostrar a diversidade do modo de vida brasileira tão plural quanto a literatura produzida em terras tupiniquins.

Embora um dos mais conhecidos de Sagarana seja "A hora e a vez de Augusto Matraga", que retrata a história de um homem violento e cruel deixado à beira da morte por seus inimigos e que tenta a "remissão" dos pecados após esse incidente, não podemos precisar de qual dos contos foi extraído o excerto presente no material apostilado. Não há tal informação.

Dando prosseguimento a nossa análise temos a terceira questão e como as duas anteriores, faz uso da múltipla escolha para dirigir à atividade de compreensão/interpretação textual. Trata-se de um enunciado simples, contendo uma afirmação na busca de relacionar alguns dos traços da escrita Roseana com o fragmento escolhido para compor a questão de número 3.

Adiante consta uma outra sessão com o título "Orientação de estudo" dividida em 3 momentos, a saber: Tarefa mínima, tarefa complementar e tarefa desafio. Elas se referem, igualmente, à leitura do "Caderno de estudos" e à resolução de atividades complementares, entre elas, questões similares às do ENEM. O "Caderno

de estudos”, por sua vez, é um aglomerado de fragmentos de outros textos também seguidos por exercícios de compreensão e de interpretação textual. Já a parte relacionada ao ENEM traz vários simulados para que o (a) aluno (a) treine até alcançar um desempenho capaz de aprová-lo.

Ante a trajetória percorrida, nesse primeiro capítulo dessa Tese de Doutorado, ao enfatizarmos que desenvolveríamos uma análise comparativa entre os materiais didáticos (livros e apostilas) adotados por escolas públicas e privadas, concluímos que os livros didáticos, em questão, ainda ofertam maiores possibilidades de se trabalhar tanto com o ensino da literatura quanto com a formação de um leitor literário. Há lacunas? Por certo que sim!

Entretanto, vimos tentativas de se estabelecer conexões, diálogos e referências no que tange as tantas outras manifestações artísticas como a música, a pintura, a escultura e o cinema. Ressaltamos ainda um ponto relevante ao compararmos a formação acadêmica e profissional dos autores.

Os responsáveis pela organização dos livros didáticos possuem um nível de escolaridade acima dos que compuseram as apostilas e suas carreiras também se mostram mais vastas. Há professores mestres e doutores envolvidos na organização dos livros enquanto que no material apostilado a maioria é formada por especialistas.

Assim, após nos debruçarmos diante do *corpus* escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa de Doutorado entendemos que os dados analisados e os consequentes resultados alcançados, nesse primeiro momento, contribuirão, sobremaneira, para a construção do quarto capítulo, representando algo como o início de nossa “Travessia” uma vez que abordará algumas temáticas como as contribuições da BNCC/2018 para o ensino da literatura, uma possível crise nesse ensino, o papel do livros didático e como podemos galgar as tais leituras “infidas”, por meio do conto *Desenredo*, por exemplo, e propostas como sendo parte do objetivo geral dessa Tese.

7 DAS LEITURAS INFIDAS

Este capítulo tem como finalidade comentar um pouco sobre a obra "A Aventura do Livro: Do Leitor ao Navegador", de Roger Chartier (1999), ao abordar a evolução da leitura até ao contexto digital em voga. A pesquisa bibliográfica, contida

na referida obra, explora a relação entre o livro impresso e as novas mídias, discutindo como essa transição influencia a forma como consumimos e interagimos com o conhecimento.

Compreendemos que a leitura sempre foi uma prática essencial para a disseminação da ciência. Com a ascensão das tecnologias digitais, essa prática passou por transformações significativas. Assim, Chartier (1999) oferece uma análise profunda dessas mudanças, propondo uma reflexão sobre o papel do livro, no novo cenário da comunicação escrita, o que para o estudo desenvolvida na Tese de Doutorado, em questão, dialoga, visto que a proposta central é analisar desde a leitura sumária à infida, estabelecida por meios dos livros didáticos e/ou apostilas até que se chegue ao meio digital, por exemplo.

Chartier (1999) começa sua obra destacando a importância, mas também a desconfiança histórica do livro impresso: “De modo geral persistia uma forte suspeita diante do impresso, que suspostamente romperia a familiaridade entre o autor e seus leitores (1999, p. 9)”. O autor argumenta que tal item não é apenas um veículo de informação, mas um objeto cultural que molda a maneira como pensamos e aprendemos, onde a experiência da leitura, no formato físico, é caracterizada pela intimidade e pela conexão direta entre o leitor e o texto.

Todavia, com a chegada das novas mídias o autor pontua uma mudança paradigmática. A leitura digital, por sua vez, permite um acesso sem precedentes à informação, mas também traz desafios, visto que a velocidade e a superficialidade da navegação online podem prejudicar a concentração e a profundidade da análise crítica.

Destacamos ainda que um dos principais pontos abordados é a interconexão entre os formatos de leitura. O texto sugere que a tecnologia não deve ser vista como uma adversária do livro, mas como uma extensão dele. O autor discute, por exemplo, como os e-books e as plataformas digitais oferecem novas formas de interação com o texto, possibilitando a exploração de múltiplas camadas de significado e a personalização da experiência de leitura.

A obra também aborda os desafios que a leitura digital impõe, porquanto para o autor “a leitura é sempre apropriação, invenção e produção de significados.” (Chartier, 1999, p. 77) como a distração constante e a dificuldade em manter a atenção em um único texto. Chartier (1999) propõe que, para aproveitar plenamente as oportunidades oferecidas pela tecnologia, é fundamental desenvolver novas

habilidades de leitura que integrem a análise crítica e a capacidade de navegar por conteúdos diversos.

Chartier (1999) discorre também acerca do início da tecnologia nos tempos contemporâneos e sua influência na história bem como na evolução da leitura. Para ele há meio que uma atitude tendenciosa de se comparar a revolução eletrônica com a revolução de Gutemberg, considerado o pai da imprensa moderna, no século XV. Segundo pontua, embora se tenha crido numa ruptura total, houve, durante um período significativo, uma continuidade expressiva entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso. O manuscrito perdurou por muito tempo à invenção de Gutemberg, até o século XVIII e no decorrer do século XIX.

Sobre o texto eletrônico o autor considera que a sua inscrição, na tela, acarreta uma estruturação que não coincide tanto com a qual se encontrava o leitor do papiro, o leitor medieval, o moderno e o contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em páginas e capítulos. O caminho sequencial do texto exposto, na tela, a sua continuidade, a possibilidade ofertada para o leitor de emaranhar, de entrecruzar, de reunir textos que estão inscritos na mesma memória eletrônica: todas essas mudanças apontam para a revolução do livro em formato digital, ou seja, uma revolução no que tange às estruturas do suporte material do escrito e, por consequência, uma conflagração nos modos de se ler, sendo que o texto digital consente uma distância maior com relação ao texto escrito.

Nesse viés, as telas surgem como o ponto de chegada do movimento que separou o texto do corpo, onde o texto eletrônico torna possível uma relação mais distanciada com o seu leitor, uma relação não física nem presencial, porém com uma conotação de uma maior abrangência e possibilidades vastas.

Por outro lado, a natureza efêmera da navegação na internet pode dificultar a concentração e a imersão no texto. No entanto, Roger Chartier (1999) sugere que a digitalização não deve ser vista como uma ameaça, mas como uma oportunidade para expandir a forma como nos relacionamos com o avanço do conhecimento e, em específico, da ascensão da tecnologia bem como dos meios digitais e sua inserção no ambiente escolar.

Ante o mencionado, notamos que, ao navegar em ambientes digitais, o leitor adota um papel ativo e multifacetado, onde possa ser capaz desenvolver novas habilidades para filtrar informações, estabelecer conexões entre diferentes textos e

construir uma compreensão mais ampla do conhecimento. Essa nova dinâmica exige uma adaptação do leitor, que precisa aprender a equilibrar a rapidez da leitura digital com a profundidade da reflexão crítica.

Um dos principais argumentos de Chartier (1999) é que, em vez de substituir o livro impresso, as novas mídias podem coexistir com ele. O autor sugere que os leitores têm a oportunidade de navegar entre diferentes formatos, permitindo uma experiência de leitura mais rica e diversificada. Essa coexistência pode enriquecer a compreensão e a apreciação do ato da leitura, ao mesmo tempo em que preserva a intimidade e a profundidade associadas ao livro tradicional.

Assim sendo, uma nova dinâmica de leitura reflete as profundas transformações que o ato de ler sofreu com a ascensão das tecnologias digitais, onde uma das principais características observadas é o papel ativo do leitor. Com a leitura digital, ele não é mais um mero receptor passivo de informações, pois se torna um agente ativo na construção do sentido, tendo em vista que a sua capacidade de navegar por links, acessar múltiplas fontes simultaneamente e interagir com conteúdo (como comentários e fóruns) transforma a leitura em uma experiência mais dinâmica e participativa.

Nesse constructo, ressaltamos também a diversificação de formatos que a leitura digital proporciona. E-books, blogs, artigos acadêmicos online e redes sociais oferecem aos leitores diferentes modos de acesso à informação. Essa variedade o permite escolher o formato que melhor se adapta às suas necessidades e preferências, promovendo uma leitura mais personalizada.

No entanto, a nova dinâmica de leitura também implica em uma aprendizagem contínua. À medida que os leitores se adaptam a ambientes digitais precisam aprimorar suas competências para navegar, de forma eficaz, por diferentes tipos de texto e formatos. Isso inclui a habilidade de avaliar a credibilidade das fontes e contextualizar informações em um mundo onde a desinformação é uma preocupação crescente.

Em suma, a relação do leitor com o texto, conforme analisada por Roger Chartier (1999), é um reflexo da evolução cultural e tecnológica. O autor nos convida a reavaliar essa conexão, reconhecendo que, embora os meios de leitura tenham mudado, a essência da busca pelo conhecimento e pela compreensão continua a ser uma experiência profundamente humana, dialógica e interacionista. Argumento este que coaduna com a prática de leitura de Paulo Freire (1989) ao colocar o ser

social como protagonista na aquisição e conseqüente construção do conhecimento. Essa reflexão é fundamental para entender o futuro da leitura em um mundo cada vez mais digitalizado.

Tendo como base a discussão estabelecida na obra “A aventura do livro do leitor ao navegador é que pensamos até mesmo em parte do título desta Tese de Doutorado: “Do incipiente ao infindo” ao nos debruçarmos sobre alguns livros didáticos e materiais apostilados para analisarmos como os textos de João Guimarães Rosa são trabalhados.

Constatamos que há todo um cuidado, por parte da editora responsável, em estabelecer essa relação mencionada por Chartier (1999) no que tange ao impresso e ao digital, em uma constante relação dialógica, visto que o material estudado indica, com frequência, e como parte das atividades direcionados aos estudantes a audição de uma música, a apreciação de uma tela, a leitura de um QR-code, a participação em um chat com uma temática contida, em um texto impresso, na página do livro didático em uso, em sala de aula.

Inferimos que papel do livro didático, na formação do leitor atual é multifacetado e fundamental, especialmente em um contexto em que as tecnologias digitais transformam constantemente as práticas de leitura e aprendizado. Apesar das mudanças na forma como o conhecimento é acessado, o livro didático continua a ser uma ferramenta central na educação, desempenhando um papel crucial na formação de leitores críticos e autônomos.

Ante o exposto, entendemos que os livros didáticos são projetados para apresentar o conhecimento de maneira estruturada e organizada, facilitando a compreensão de temas complexos por ser um percurso didático que guia os estudantes através de conceitos fundamentais, promovendo uma construção gradual do saber. Essa estrutura é especialmente importante para leitores em formação, que ainda estão desenvolvendo habilidades de leitura, de interpretação, de compreensão e de argumentação.

Embora tradicionalmente associados ao formato impresso, os livros didáticos também estão se adaptando às novas mídias. Com a digitalização, muitos deles agora incluem recursos interativos, como vídeos, quizzes e links para conteúdo adicionais. Essa integração permite que ocorra uma exploração do conhecimento de maneiras mais dinâmicas, mantendo o livro didático relevante em um cenário educacional em evolução constante.

Além disso, desempenham um papel importante na promoção da inclusão e da acessibilidade, porquanto são frequentemente utilizados como referência padrão, em sala de aula, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a um conteúdo de qualidade. Ademais, muitas editoras estão se esforçando para criar materiais que atendam a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades específicas, como livros em formatos adaptados para pessoas com deficiência. Portanto, é salutar que educadores e editoras trabalhem juntos para garantir que o conteúdo dos materiais didáticos permaneça atualizado, pertinente e alinhado às demandas do mundo contemporâneo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese explora a formação de leitores, no ensino médio, por meio da análise de fragmentos de algumas das obras de Guimarães Rosa e como se dá a integração delas com o livro didático e com um material apostilado. A pesquisa parte da premissa de que a literatura de Rosa, rica em linguagem e simbolismo, mas ainda pouco difundida, sobretudo, na educação básica, oferece uma experiência de leitura profunda que pode contribuir, significativamente, para o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva entre os estudantes do referido nível escolar. Além disso, também buscamos compreender as dificuldades que eles enfrentam ao ler obras consideradas de alta complexidade literária e como podem ser acessadas por práticas pedagógicas possíveis.

Temos, pois, como objetivo geral compreender como os textos de Guimarães Rosa podem ser utilizados de forma eficaz, em sala de aula, mediados pelo livro didático, para estimular a formação de leitores autônomos. Em se tratando dos objetivos específicos buscamos refletir sobre o (s) porquê (s) das escolhas de tais fragmentos, averiguar o papel da BNCC no processo de leitura literária, analisar o que essas escolhas podem causar no processo de formação do leitor e discutir os prováveis desdobramentos das leituras incipientes às infindas.

Intencionamos trazer, ao bojo da altercação, algumas temáticas relacionadas aos estudos desenvolvidos sobre o atual ensino de literatura, sobretudo, na educação básica como, por exemplo, quando se discute o papel exercido pelo componente curricular Literatura, ou ainda, qual o seu objetivo ao lidar com um processo de criação, marcadamente, subjetivo e composto por uma diversidade de leituras, visto que para Antoine Compagnon (2009) desde a modernidade a literatura entrou na “era suspeita”, ou seja, com o advento da Internet, a leitura e a escrita

ambas, com o viés multívoco, subjetivo e plurissignificativo, se viram envoltas em mudanças rápidas e sucessivas.

Justificamos o mote dessa pesquisa por conta importância de um possível lugar de protagonismo que pode ser exercido pela leitura literária, em específico, nos textos de Guimarães Rosa (na íntegra ou de forma fragmentada) dispostos nos livros de língua portuguesa com suas várias frentes: análise linguística e semiótica, leitura, oralidade e as de produção textual, bem como em materiais apostilados trabalhados, na última das três séries do nível médio, nosso recorte de análise.

Logo, no delineamento da justificativa cabe inserirmos o porquê da escolha do corpus em questão, ou seja, dois livros didáticos e uma apostila. Compete ainda explicarmos o motivo pelo qual elegemos a análise dos textos de João Guimarães Rosa, tendo em vista, todos os demais e de outros escritores estarem sob a forma de fragmentos.

A princípio, pretendíamos desenvolver uma pesquisa de campo, tendo estudantes e professores responsáveis pela disciplina de literatura, nas 3ª séries como participantes. Contudo, fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19 e refizemos todo nosso planejamento em parceria com o nosso orientador. Sendo assim, optamos pelo desenvolvimento de uma revisão bibliográfica a partir de artigos e obras teóricas a discorrer sobre assuntos como a leitura, a leitura literária, o ensino de literatura, o uso do livro didático e a formação do leitor literário.

Assim sendo, apresentamos, esse estudo, em uma estrutura organizacional composta por uma introdução, em seguida o segundo capítulo compreendido como uma fundamentação teórica, expondo alguns pontos sobre leitura, leitura literária, o ensino de literatura, o uso do livro didático e sobre Guimarães Rosa.

O capítulo 3 foi pensando como uma forma de averiguar quais as possíveis contribuições da BNCC, de 2018, no que tange ao processo de ensino de leitura literária, na 3ª série do nível médio, da educação básica. Como também de que forma estão dispostos os textos rosianos, tanto em livros didáticos quanto no material apostilado por nós analisados.

Os capítulos 4, 5 e 6 se propõem a estabelecer as análises dos dois livros didáticos e dos dois materiais apostilados, onde são observados tanto o conteúdo quanto a forma como estão dispostos os textos nas páginas, quase sempre, em formato de L, o que pode ser considerado como algo bastante usual pelas editoras como meio de tornar o manuseio mais atrativo e interativo.

Temos o capítulo 7 construído a partir do objetivo específico: Inserir, no ambiente escolar, àquilo intitulado por nós como um exercício de “leituras infindas”, onde discorreremos um pouco sobre as contribuições da obra “A aventura do livro do leitor ao navegador”, de Roger Chartier e elencamos algumas das abordagens em diferentes mídias sociais como (Instagram, Facebook, Youtube), com o intuito de possibilitar o contato do estudante cada vez mais próximo do universo de criação rosiano. O que vem depois, no capítulo 8, são as considerações finais, mas não tão finitas assim, as referências e os anexos.

Teóricos como Paulo Freire enfatizam a importância da leitura como uma ferramenta para a conscientização crítica e o desenvolvimento da autonomia intelectual. Freire (1970) argumenta que a leitura não deve ser vista apenas como decodificação de palavras, mas como um ato de compreensão crítica do mundo.

Por sua vez, Nelly Novaes Coelho destaca a capacidade da leitura de enriquecer o vocabulário e fortalecer a expressão oral e escrita dos indivíduos (Coelho, 1993). Através da interação com diferentes gêneros textuais e estilos literários, os leitores ampliam sua capacidade de comunicar ideias de forma clara e persuasiva, habilidades essenciais tanto na esfera acadêmica quanto profissional.

Ao discutirmos sobre leitura literária recorreremos à Rildo Cosson (2009), uma vez que, de acordo com seus estudos, são inúmeros os pontos levantados pelos (as) professores (as) sobre o ensino da leitura, em sala de aula, sendo que uma das principais provocações na formação de leitores está presente nas dificuldades vivenciadas, nas aulas de leitura, por vezes inseridas no conteúdo programático de gramática, ao promover a leitura literária em um contexto onde as novas tecnologias como internet, televisão, celular e aplicativos, em geral, se tornam mais atrativos, chegando a disputar a atenção e o interesse do corpo discente como um todo.

Concomitante a isso, Candido (1995) que foi um dos primeiros pesquisadores a debater o papel da leitura também no âmbito social, traz à baila que a leitura literária é um dos meios de se obter conhecimento, instigar à criticidade, estimular a capacidade de fantasiar inerente ao leitor, compreender a natureza humana, assim como aliviar interferências no meio social.

Destarte, em coadunância com Barthes (2007) é indiscutível que a literatura desempenha um papel essencial no desenvolvimento escolarizado dos (as) estudantes visto que por meio da leitura de obras literárias os (as) alunos (as) são expostos a uma variedade de perspectivas e ideias que os ajudam a entender

melhor o mundo ao seu redor, a desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas e a cultivar valores como empatia, respeito e tolerância. A leitura de obras literárias, por sua vez, permite-os explorar diferentes culturas e contextos históricos, ampliando seu repertório de conhecimento.

Em se tratando de ampliação do ensino de literatura a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, trouxe mudanças significativas para o ensino de Linguagem e suas tecnologias, colocando o uso das tecnologias digitais como um elemento central na aprendizagem da língua portuguesa ao promover o desenvolvimento da capacidade de comunicação oral e escrita, bem como a compreensão e produção de textos, tanto em sua dimensão linguística quanto social e cultural. Além disso, aponta que o uso das tecnologias digitais é fundamental para a promoção de um ensino mais dinâmico e contextualizado.

Nesse sentido, destacamos a importância do uso de tecnologias digitais, no ensino de língua portuguesa, como forma de ampliar as possibilidades de interação, produção e compartilhamento de textos, ou seja, as tecnologias digitais podem ser utilizadas de diversas formas, como na leitura e escrita colaborativa, na produção de vídeos e podcasts, na criação de blogs e sites, entre outras atividades.

Assim sendo, a BNCC sugere o desenvolvimento de diversas competências e habilidades no seu ensino. Entre elas, destacamos:

1. Compreender os diferentes gêneros literários e suas características;
2. Identificar as relações entre a obra literária e o contexto histórico e social em que foi produzida;
3. Analisar as técnicas literárias utilizadas pelos autores para construir a narrativa;
4. Reconhecer a literatura como forma de expressão cultural e artística;
5. Desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre as obras literárias;
6. Ampliar o repertório literário e cultural.

Observamos que, no que tange ao ensino de literatura, o livro didático pode oferecer uma estrutura organizada e acessível para os (as) alunos (as) explorarem as obras literárias de diferentes épocas, gêneros e estilos. Elencam-se alguns pontos que destacam sua importância nesse contexto:

Introdução ao Cânone Literário: muitos livros didáticos de literatura apresentam uma seleção de obras que são consideradas fundamentais dentro do cânone literário.

Isso permite que os estudantes tenham acesso a textos clássicos e contemporâneos que moldaram a história da literatura e influenciaram movimentos literários.

Contextualização Histórica e Cultural: ajudam os alunos a compreender o contexto histórico, cultural e social em que as obras literárias foram escritas. Isso é essencial para uma leitura crítica, pois permite aos estudantes interpretar as obras dentro de seu ambiente original e entenderem como esses contextos influenciam o significado das obras.

Análise e Interpretação: guias e análises fornecidas nos livros didáticos ajudam os estudantes a desenvolver habilidades de análise literária, explorando temas, símbolos, personagens e técnicas literárias utilizadas pelos autores. Isso promove uma compreensão mais profunda das obras e estimula a reflexão crítica.

Promoção da Leitura Atenta: incluem questões de discussão, atividades e exercícios que incentivam os alunos a lerem de forma atenta e analítica. Essas práticas não apenas melhoram a compreensão da leitura, mas também ajudam os estudantes a desenvolverem habilidades de interpretação textual e argumentação.

Diversidade de Perspectivas: livros didáticos modernos estão cada vez mais incorporando uma variedade de autores e perspectivas literárias, incluindo vozes marginalizadas e obras de literatura mundial. Isso ajuda a ampliar os horizontes dos estudantes, oferecendo uma visão mais inclusiva e representativa da experiência humana através da literatura.

Preparação para Exames e Avaliações: em muitos sistemas educacionais, os livros didáticos são fundamentais na preparação para exames e avaliações. Eles fornecem uma estrutura clara de conteúdo que os alunos precisam dominar, ajudando na revisão e na consolidação do aprendizado.

Regina Zilberman, (2003) elenca que "o livro didático é um importante instrumento de mediação entre o estudante e a obra literária, e deve ser selecionado com cuidado e critério". Consoante com a autora citada destacamos a responsabilidade atribuída ao corpo docente escolar ao escolher livros didáticos que contemplem uma diversidade de gêneros e de autores bem como a pluralidade cultural do país e a preservação da sua história, concomitante, à oferta de atividades estimulantes ao senso crítico, ao processo criativo e a formação de leitores competentes.

O primeiro livro didático analisado intitula-se "Português- contexto, interlocução e sentido" (ver anexo 1), volume 3, referente ao componente curricular

“Língua Portuguesa”, estando inserido no PNDL (Programa Nacional do Livro Didático) no triênio 2015-2017 e foi elaborado por Maria Luiza M. Abaurre (Mestre em Letras pela Unicamp), Maria Bernadete M. Abaurre (Doutora em linguística pela Universidade Estadual de New York- Buffalo) e Marcela Pontara (Licenciada em Letras pela Unesp), publicado pela Editora Moderna, no ano de 2013 e adotado pelo corpo docente da área de ensino de língua e literatura, do IFMA (Instituto Federal do Maranhão), campus de Imperatriz-MA, até o ano de 2021.

O capítulo 7, denominado “A prosa pós-moderna”, apresenta como proposta literária recortes do trabalho de dois dos romancistas brasileiros: Guimarães Rosa e Clarice Lispector, bem como o estudo do texto narrativo (contos e romances) e, para tanto, são elencados 9 (nove) objetivos que dialogam com a BNCC (2017), em suas 10 (dez) competências gerais.

Consideramos que as autoras propõem uma sequência crescente de ações como “compreender como se promoveu a reinvenção da escrita na época considerada pós-moderna”, observar “ no que se difere a narrativa de Guimarães Rosa das existentes até então”, “ Incitar reflexões acerca do que seja um experimentalismo criador na linguagem de Guimarães Rosa”, “Traçar um paralelo entre o individual e o universal na obra do autor em questão”, “ entender a estrutura de um texto em prosa e narrativo”, “Exercitar àquilo que entendemos como sendo busca de uma identidade, descoberta pessoal, intimismo e dramas existenciais.

O trecho transcrito para o LDE analisado faz parte de “Grande sertão: veredas” e, em consonância com Mello (2006, p. 41) “Em outras palavras, confere ao leitor tecer e arrematar uma verdade no entrelaçamento da narrativa Rosiana, que ora oferece e ora embarga os significados desse texto/ritual. Nas palavras de Barthes (1992, p.38): “o que está em jogo no trabalho literário (da literatura como trabalho) é fazer do leitor não mais um consumidor, mas um produtor do texto” ou ainda um leitor que também atue como protagonista nesse exercício de leitura literária.

De acordo com Magda Soares (2003) não há uma problemática em torno de se trabalhar com fragmentos de textos ou mesmo de se “escolarizar” a literatura. O resultado será bom ou nem tanto, dependendo das escolhas e de como esses trechos serão explorados em meio às atividades de leitura/ oralidade, de entendimento do texto, desenvolvidas em sala de aula, de forma individualizada ou coletiva.

Temos, em mãos, uma apostila, onde o conteúdo de literatura direcionado à 3ª série do ensino médio vai do módulo 31 ao 36, como disposto no sumário, totalizando cerca de 52 páginas a conter, sobretudo, um recorte estabelecido a partir da geração de 45 do Modernismo e se desdobrando até o convencionalizado como Tendências Contemporâneas.

O módulo 31 “Modernismo no Brasil: geração de 45” será nosso mote de estudo, porque as informações e fragmentos das obras de Guimarães Rosa se encontram nele. Uma epígrafe de Lêdo Ivo inicia o módulo: “O meu leitor não é o que me lê. É o que me relê (caso exista). Um autor lido unicamente uma vez não tem leitores, por mais retumbante que seja o seu sucesso.” Provavelmente, com o intento de demonstrar, ao aluno, um leque de nomes relevantes, no setor literário do Brasil, além de acentuar o papel transformador exercido pelo trinômio: autor/obra/leitor.

A partir da análise comparada entre o livro didático e o material apostilado constatamos que a proposta tanto do conteúdo quanto do layout da página inicial do capítulo referente à literatura se assemelham em alguns pontos. O primeiro deles é o uso da imagem como pressuposto para a leitura. No livro didático temos a imagem de uma escultura similar a um tronco de árvore enraizado e na apostila a imagem fotográfica da bomba atômica de Hiroshima e Nagasaki, ou seja, há uma preocupação por parte dos produtores dos LDE no que tange ao estudante tornar-se apto para relacionar as leituras em suas diversas possibilidades de se estabelecer enquanto conteúdo escolarizado

O referido material foi adotado no ano escolar (2022) vigente por uma instituição de ensino da rede pública estadual e compreende o triênio (2018/2019/2020). Faz parte do PNLD, do FNDE e das comemorações alusivas aos 80 anos do “Política pública dos programas do livro (1937-2017).

Pontuamos que os dois livros didáticos concordam em situar Guimarães Rosa no período literário nomeado “Pós-Modernismo”, porém a apostila situa-o como um dos representantes da geração modernista de 1945. Essa divergência temporal pode gerar uma certa dificuldade de entendimento, por parte dos alunos, haja visto o material trabalhado pelo professor ser, por vezes, a única fonte de informação oficial disponível mesmo com a presença cada vez mais massificada do celular, em sala de aula, por exemplo.

O livro didático dá prosseguimento a essa proposta intertextual à medida que, na página 125, sugere que o aluno assista, na TV Cultura tvcultura.com.br/vídeos/37749_nossalingua-24-o-sertao-mineiro-bloco-03 um fragmento do conto “Famigerado”, de Guimarães Rosa, bem como uma brincadeira estabelecida a partir da temática mote analisada.

Temos também um cartaz do filme *Mutum* (2007), dirigido por Sandra Kogut como uma indicação de leitura por meio de mídias diferentes. Em meio a tantas referências e indicações notamos que os autores atentam para a dinâmica contemporânea do ensino referente à educação básica e, em específico, das séries do ensino médio ao sugerir essa relação entre a literatura e as demais manifestações artísticas.

Ao darmos sequência com nossa proposta de análise do material didático utilizado, em sala de aula, para o ensino de literatura trazemos, neste tópico, ao centro das discussões a apostila “Linguagens, códigos e suas tecnologias, FARADAY, volume 4, da editora Somos Anglo, organizada por autores diversos e divididos por sessões.

Em um primeiro momento e em um panorama geral observamos dispostas, na página 10, um total de 30 aulas a girar em torno de “Habilidades e Competências” como, por exemplo: A competência de área 7 voltada para as aulas de número 21 a 24 com o objetivo de: “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas”, por sua vez, seguida de 4 habilidades, ou seja, uma para ser desenvolvida em cada aula, dentre elas: “Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.”

Ressaltamos, portanto, que “o exercício escolar convoca um sujeito escolar a quem se ensina modelos e competências de leitura tidos como necessários e pertinentes” (Rouxel, 2013, p. 275), pois o uso de um procedimento didático com o intuito de constituir, por etapas, todas as aulas de literatura similar a um “passo a passo” rígido tende a ser considerado mais eficaz, sobretudo, por ser mais “controlável”.

Em se tratando da particularidade relacionada à estética vimos que o layout da apostila não é sob a forma de colunas dispostas, verticalmente, e sim na posição horizontal, contendo na página 54, dois quadros, respectivamente, intitulados: “Nesta aula” e “Em classe- desenvolvendo habilidades”.

O primeiro traz uma síntese da biografia de Guimarães Rosa e sobre o “Modernismo: terceira geração (1945-1960)”, mesclando características desse estilo literário com algumas da escrita de Guimarães Rosa como, por exemplo: Regionalismo universalista, Invenção linguística e presença da prosa poética.

São citadas ainda obras como Sagarana (1946), Grande Sertão: veredas (1956) e Primeiras estórias (1962). Do lado direito da imagem há uma fotografia do escritor contendo seu nome e sua data de existência (1908-1967). No que diz respeito à inserção dos escritores nas escolas ou períodos literários percebemos que há uma divergência quanto à Guimarães Rosa, porque para essa apostila ele faz parte da terceira fase do Modernismo e para um dos livros didáticos presentes, nesse estudo, é posto como um dos representante, por exemplo, antes do pós-modernismo ou das tendências contemporâneas.

Compreendemos, pois, que a leitura sempre foi uma prática essencial para a disseminação da ciência. Com a ascensão das tecnologias digitais, essa prática passou por transformações significativas. Assim, Chartier (1999) oferece uma análise profunda dessas mudanças, propondo uma reflexão sobre o papel do livro, no novo cenário da comunicação escrita, o que para o estudo desenvolvida na Tese de Doutorado, em questão, dialoga, visto que a proposta central é analisar desde à leitura sumária à infida, estabelecida por meios dos livros didáticos e/ou apostilas até que se chegue ao meio digital.

Um dos principais argumentos de Chartier (1999) é que, em vez de substituir o livro impresso, as novas mídias podem coexistir com ele. O autor sugere que os leitores têm a oportunidade de navegar entre diferentes formatos, permitindo uma experiência de leitura mais rica e diversificada. Essa coexistência pode enriquecer a compreensão e a apreciação do ato da leitura, ao mesmo tempo em que preserva a intimidade e a profundidade associadas ao livro tradicional.

Assim sendo, uma nova dinâmica de leitura reflete as profundas transformações que o ato de ler sofreu com a ascensão das tecnologias digitais, onde uma das principais características observadas é o papel ativo do leitor. Com a leitura digital, ele não é mais um mero receptor passivo de informações, pois se torna um agente ativo na construção do sentido, tendo em vista que a sua capacidade de navegar por links, acessar múltiplas fontes simultaneamente e interagir com conteúdo (como comentários e fóruns) transforma a leitura em uma experiência mais dinâmica e participativa.

A formação de leitores, no ensino médio é um tema de vital importância para o processo educacional, sobretudo, na educação básica e, especialmente, em um mundo cada vez mais mediado por tecnologias digitais e com um fluxo constante de informações. Esta tese buscou investigar as práticas pedagógicas que promovem a leitura crítica e autônoma entre os estudantes, ressaltando a relevância de um ensino que transcenda a mera decodificação de palavras e aborde a compreensão, análise e reflexão sobre os textos de um escritor específico: João Guimarães Rosa.

A análise desenvolvida no material didático escolhido aponta que a formação de leitores “infindos” exige uma abordagem multidimensional que inclui a escolha de materiais variados, a promoção de discussões, em sala de aula, e o incentivo à leitura como um ato prazeroso e significativo mesmo que de textos considerados de difícil compreensão.

Sendo assim, os livros didáticos, embora frequentemente criticados, ainda desempenham um papel essencial ao fornecer uma base estruturada e organizada do conhecimento, além de fomentar o desenvolvimento de habilidades críticas e que servem como ponto de partida, nesse estudo, caracterizadas como “incipientes” para a formação de leitores de uma das séries do ensino médio.

Além disso, é crucial que os educadores se capacitem continuamente para integrar novas mídias e tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem. A leitura digital, com suas características únicas, deve ser incorporada de maneira a enriquecer a experiência do estudante, preparando-o para “navegar” em um mundo complexo e repleto de informações.

Outro aspecto relevante é a necessidade de envolver as famílias e a comunidade no processo de formação de leitores. A leitura deve ser valorizada não apenas na escola, mas também em casa e em contextos sociais mais amplos, criando um ambiente que favoreça o seu hábito e a sua valorização do conhecimento.

Ademais, esta pesquisa reafirma que a formação de leitores, no ensino médio, é um desafio contínuo que requer a colaboração entre educadores, estudantes e a sociedade civil organizada como um todo. Investir, pois, na formação de leitores é essencial para o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de interpretar e interagir com o mundo de maneira consciente e responsável. Destarte, ao olharmos para o futuro, é fundamental que as instituições de ensino e os formuladores de políticas educacionais reconheçam a leitura como

uma competência indispensável para a formação integral dos jovens, promovendo práticas que estimulem não apenas o hábito da leitura, mas também o amor pelo conhecimento.

A tese conclui que a literatura de Guimarães Rosa, quando integrada de maneira reflexiva e contextualizada ao livro didático, pode desempenhar um papel decisivo na formação de leitores, no ensino médio. A constituição de leitores críticos e sensíveis às nuances da língua e da literatura é um desafio que requer a colaboração entre educadores, instituições e materiais didáticos, visando um ensino mais rico e diversificado. Assim, a valorização de obras literárias de alta qualidade, como as de Rosa, é essencial para cultivar uma geração de leitores conscientes e engajados.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006 il. - (Paradidáticos).

AGUIAR, V. T. de. **Leitura literária e escola**. In: EVANGELISTA, A. et al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 235-255.

AGUIAR, V.T; BORDINI, M.G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALMEIDA, S. M. J. **Literatura serve para...? Questionamentos sobre ensino de literatura na educação brasileira**. Rios Eletrônica – Revista Científica da FASETE – Bahia, ano 1, n. 01, p. 17-24, 2007.

BARTHES, R. **Sur la lecture**. In : . **Le Bruissement de la langue**. Paris: Seuil, 1984. p. 37-47. (Coll. Points- Essais, 4)

BORDINI, M da G; AGUIAR, V. T de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun**. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998

COELHO, N. N. (1993). **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna.

EBC. **Trilha de letras**. Disponível: www.tvbrasil.ebc.com.br/trilhadeletras Acesso em: 24/04/2020.

FREIRE, P. (1970). **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Herder and Herder.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, A. (1975). **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FRANÇA, Thyago Madeira. **Livro didático de língua portuguesa e o ensino de literatura na escola pública: caminhos possíveis**. Dossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de materiais didáticos: possibilidades de análise e de trabalho. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 85-104, 2021. (ISSN: 2317-1006 - online).

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

MANGUEL, L. H. O. Silva, M. A. Melo. **O que pode o leitor?** Ano: 2015 | Volume: 6 Número: 2 <http://sistemas2.uft.edu.br:8004/index.php/entreletras/issue/view/166>

MARTINI, Marcus de; OLIVEIRA, Raquel Trentin; Felipe, Renata Farias de. **Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina**. 1. Ed, Santa Maria: UFSM, PPGL, 2016.

MINDLIN, B. (2004). **A invenção do índio: reflexões sobre a literatura indígena brasileira**. São Paulo: Editora Peirópolis.

OLIVEIRA, Raquel Trentin; Felipe, Renata Farias de. **Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina**. 1. Ed, Santa Maria: UFSM, PPGL, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. 13ª impr. São Paulo: Editora Ática, 2008.

OLIVEIRA, Raquel Trentin. **Língua e Literatura na Escola: Um Casamento Feliz**. In:

PCN's

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: "Os amores difíceis". In: PAULINO, Graça; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. (Orgs.) **Literatura e letramento - espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro**. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2007. p. 127-145.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia (Terceiras estórias)**. 8. edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 72-75.

_____. **A hora e a vez de Augusto Matraga**. São Paulo: Global editora, 2019.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiane (Organizadoras). **A escolarização da leitura literária - o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. São Paulo: Difel, 2009.

WALT, Ivete Lara Camargos. **Literatura e escola: anti-lições**, 2010.

ZILBERMAN, R. **Sim, a literatura educa**. In: SILVA, E. T. da; ZILBERMAN, R (Org.). *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global, 2008. p. 17-24.

_____. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ANEXOS

Anexo 1

DESENREDO

Do narrador a seus ouvintes:

— Jó Joaquim, cliente, era quieto, respeitado, bom como o chei-ro de cerveja. Tinha o para não ser célebre. Com elas quem pode, porém? Foi Adão dormir, e Eva nascer. Chamando-se Li-ví-ria, Rivília ou Irlívia, a que, nesta observação, a Jó Joaquim apa-receu.

Antes bonita, olhos de viva mosca, morena mel e pão. Aliás, casada. Sorriram-se, viram-se. Era infinitamente maio e Jó Joa-quim pegou o amor. Enfim, entenderam-se. Voando o mais em ím-peto de nau tangida a vela e vento. Mas muito tendo tudo de ser secreto, claro, coberto de sete capas.

Porque o marido se fazia notório, na valentia com ciúme; e as aldeias são a alheia vigilância. Então ao rigor geral os dois se sujeitaram, conforme o clandestino amor em sua forma local, con-forme o mundo é mundo. Todo abismo é navegável a barqui-nhos de papel.

Não se via quando e como se viam. Jó Joaquim, além disso, existindo só retraído, minuciosamente. Esperar é reconhecer-se incompleto. Dependiam eles de enorme milagre. O inebria-do engano.

Até que — deu-se o desmastreio. O trágico não vem a conta-gotas. Apanhara o marido a mulher: com outro, um tercei-ro... Sem mais cá nem mais lá, mediante revólver, assustou-a e matou-o. Diz-se, também, que de leve a ferira, leviano modo.

Jó Joaquim, derrubadamente surpreso, no absurdo desistia de crer, e foi para o decúbito dorsal, por dores, frios, calores, quiçá lágrimas, devolvido ao barro, entre o inefável e o infando. Imaginara-a jamais a ter o pé em três estribos; chegou a mal-dizer de seus próprios e gratos abusufrutos. Reteve-se de vê-la. Proibia-se de ser pseudopersonagem, em lance de tão verme-lha e preta amplitude.

Ela — longe — sempre ou ao máximo mais formosa, já sarada e sã. Ele exercitava-se a aguentar-se, nas defeituosas emo-ções.

Enquanto, ora, as coisas amaduravam. Todo fim é impossí-vel? Azarado fugitivo, e como à Providência praz, o marido faleceu, afogado ou de tifo. O tempo é engenhoso.

Soube-o logo Jó Joaquim, em seu franciscanato, dolorido mas já medicado. Vai, pois, com a amada se encontrou — ela sutil como uma colher de chá, grude de engodos, o

firme fascínio. Nela acreditou, num abrir e não fechar de ouvidos. Daí, de repente, casaram-se. Alegres, sim, para feliz escândalo popular, por que forma fosse.

Mas.

Sempre vem imprevisível o abominoso? Ou: os tempos se se-guem e parafraseiam-se.

Deu-se a entrada dos demônios.

Da vez, Jó Joaquim foi quem a deparou, em péssima hora: traí-do e traidora. De amor não a matou, que não era para truz de tigre ou leão. Expulsou-a apenas, apostrofando-se, como iné-dito poeta e homem. E viajou fugida a mulher, a desconhecido destino.

Tudo aplaudiu e reprovou o povo, repartido. Pelo fato, Jó Joaquim sentiu-se histórico, quase criminoso, reincidente. Tris-te, pois que tão calado. Suas lágrimas corriam atrás dela, como formigui-nhas brancas. Mas, no frágio da barca, de novo respeitado, quieto. Vá-se a camisa, que não o dela dentro. Era o seu um amor meditado, a prova de remorsos. Dedicou-se a endirei-tar-se.

Mais.

No decorrer e comenos, Jó Joaquim entrou sensível a apli-car-se, a progressivo, jeitoso afã. A bonança nada tem a ver com a tempestade. Crível? Sábio sempre foi Ulisses, que começou por se fazer de louco. Desejava ele, Jó Joaquim, a felicidade — ideia inata. Entregou-se a remir, redimir a mulher, à conta inteira. Incrível? É de notar que o ar vem do ar. De sofrer e amar, a gente não se desafaz. Ele queria apenas os arquétipos, platonizava. Ela era um aroma.

Nunca tivera ela amantes! Não um. Não dois. Disse-se e dizia isso Jó Joaquim. Reportava a lenda a embustes, falsas lérias escabrosas. Cumpria-lhe descaluniá-la, obrigava-se por tudo. Trou-xe à boca-de-cena do mundo, de caso raso, o que fora tão claro como água suja. Demonstrando-o, amatemático, contrário ao público pensamento e à lógica, desde que Aristóteles a fundou. O que não era tão fácil como refritar almôndegas. Sem malícia, com paciência, sem insistência, principalmente.

O ponto está em que o soube, de tal arte: por antipesquisas, acronologia miúda, conversinhas escudadas, remendados testemunhos. Jó Joaquim, genial, operava o passado — plástico e contraditório rascunho. Criava nova, transformada realidade, mais alta. Mais certa?

Celebrava-a, ufanático, tendo-a por justa e averiguada, com con-vicção manifesta.

Haja o absoluto amar — e qualquer causa se irrefuta.

Pois, produziu efeito. Surtiu bem. Sumiram-se os pontos das reticências, o tempo secou o assunto. Total o transato desmanchava-se, a anterior evidência e seu nevoeiro.

O real e válido, na árvore, é a reta que vai para cima. Todos já acreditavam. Jó Joaquim primeiro que todos.

Mesmo a mulher, até, por fim. Chegou-lhe lá a notícia, onde se achava, em ignota, defendida, perfeita distância. Soube-se nua e pura. Veio sem culpa. Voltou, com dengos e fofos de bandeira ao vento.

Três vezes passa perto da gente a felicidade. Jó Joaquim e Vilíria retomaram-se, e conviveram, convolados, o verdadeiro e me-lhor de sua útil vida.

E pôs-se a fábula em ata.

Rosa, João Guimarães. Tutameia (Terceiras estórias). 9.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.