

## FORMAÇÃO LEITORA, DOCUMENTOS OFICIAIS E LIVRO DIDÁTICO: UM DIÁLOGO INEXISTENTE?

Klebia Seliane Pereira de Souza – ETSC/UFCG<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender a articulação entre formação leitora, documentos oficiais e o livro didático, a partir de seu *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*, haja vista a necessidade de formação dos estudantes da Educação Básica enquanto leitores. É sabido que são muitos os benefícios da leitura para a vida do sujeito em sociedade. Sabe-se também que no Brasil a quantidade de livros lidos é irrisória se comparada a de outros países. A média de leitura do brasileiro é de quatro obras ao ano, segundo o Instituto Pró-Livro (2011). Nesse sentido, é comum a existência de um discurso acerca da necessidade de formar leitores, de fazer com que o brasileiro passe a ler mais, que passe a ler melhor e participe de maneira mais efetiva da vida social, ou seja, exerça sua cidadania. Assim, o trabalho, ora apresentado, abordará o que se entende como formação leitora partir de contribuições de autores como Cândido (1995), Jouve (2002), Allende e Condemarin (2005) dentre outros, fazendo uma comparação como o que preconizam as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) e o guia de escolha do livro didático para 2015. Esta é uma pesquisa bibliográfica, e tem uma abordagem qualitativa. Como resultados, podemos constatar que o que os estudos sobre a formação efetiva dos leitores apresentam e o que os documentos oficiais preconizam não são a base da organização dos livros didáticos, haja vista que a maioria dos livros selecionados pelo Ministério da Educação (MEC) apresentam um trabalho pautado no ensino dos períodos literários em detrimento da leitura de literatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação leitora. Orientações Curriculares. Livro didático.

---

<sup>1</sup>Professora da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras - ETSC/UFCG, mestre em Linguística Aplicada – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem/PPGEL- UFRN e doutoranda pelo mesmo programa.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de observar a existência ou não de um diálogo entre o que apontam os dados das pesquisas acerca da formação leitora no Brasil; o que preconizam os documentos oficiais a esse respeito; e a abordagem de literatura tendo como base o guia do livro didático de língua portuguesa, haja vista ser o livro um recurso muito utilizado pelos professores em sala de aula. Nesse sentido, compreender como esses dados se articulam a partir de uma análise comparativa se tornou o objetivo deste estudo.

O Brasil não é conhecido como um país de leitores, tanto no que diz respeito à quantidade de livros lidos/ano, ou seja, quantidade de leitura; quanto ao quesito qualidade, compreensão leitora. Os dados sobre prática de leitura, divulgados pelo Instituto Pró Livro, em *Retratos da Leitura no Brasil 3*, demonstram que o brasileiro lê, em média, quatro livros/ano. Essa é uma quantidade pequena em relação a países tidos com leitores, que leem cerca de dez livros/ano.

Os índices de leitura: 4,7 (2008) ou 4 (2012) ao ano, incluindo os didáticos – ainda são muito baixos. Se compararmos esses indicadores com os de outros países ibero-americanos [...] percebemos que o Brasil, com 4 livros lidos/ano, está melhor do que o México (2,9) e a Colômbia (2,2), mas lê menos do que a Argentina (4,6); o Chile (5,4) e menos da metade do que se lê em Portugal (8,5) e Espanha (10,3).

Nesse sentido, formar leitores que gostem de ler e que sejam críticos é uma meta para a constituição de um país, cujo desenvolvimento econômico prescinde um desenvolvimento intelectual e social. E, tal crescimento necessita que o sistema educacional também o acompanhe.

A pesquisa do Instituto Pró Livro traz informações acerca dos principais influenciadores no que diz respeito ao incentivo e também à indicação de leituras. Os

dados demonstram o professor como um agente fundamental, pois aparece no topo, a frete da mãe, do pai e dos colegas.

A melhor atuação do professor como mediador de leitura em sala de aula pode estar sendo revelada pela posição que o professor conseguiu na terceira edição da pesquisa, como influenciador, subindo 12% em relação à anterior (de 33% para 45%) e superando a mãe, a mais citada pelos que gostam de ler em 2007 (de 49% para 43%).

Essa colocação alcançada pelos docentes é um indício que a escola tem um papel fundamental na formação desses sujeitos, pois ela supera influenciadores que estão mais tempo, ou deveriam estar, com os leitores, como a família. Ou seja, à escola tem sido atribuída a formação leitora. E, na escola, tal formação perpassa a atuação do professor, mas também uma ferramenta muito usada por ele, o livro didático. Por esse motivo, este artigo volta o olhar para tal instrumento.

De acordo com Allende e Condemarín,

A literatura amplia e enriquece a informação. A literatura facilita a exploração e a interiorização de mundos que não se revelam com profundidade se só fossem conhecidos por meio de textos expositivos, sem participação da emoção (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 181).

Partindo desse pressuposto, se a leitura se prende ao processo de interpretar para compreender o mundo e a si mesmo. Ler caracteriza-se, portanto, uma relação do indivíduo com o mundo que o cerca. Desse modo, o texto literário é um recurso indispensável para promover a interação, discussão, produção de conhecimento entre outras possibilidades.

Ao iniciar uma leitura, é imprescindível que o leitor saiba selecionar os conhecimentos prévios a respeito do tipo de texto que está lendo, o gênero, a forma, o contexto social, histórico e ideológico. Como explica Allende e Condemarín:

A compreensão ou habilidade para entender a linguagem escrita constitui a principal meta de leitura. Isso implica um processo de pensamento multidimensional que ocorre nos limites de interação entre o leitor, o texto e o contexto. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 111)

Ou seja, em qualquer gênero literário, ou não, o leitor aplica no processo de ler um esquema cognitivo baseado em informações armazenadas em sua memória. É a partir disso que a interação acontece; o leitor consegue ver além do que está posto, trançando seu conhecimento com a informação do texto e construindo novos significados.

Para que aconteça a formação do leitor, é necessário que os docentes, os maiores responsáveis por essa formação, estejam preparados para trazer aos leitores as instruções pertinentes ao desenvolvimento crítico e efetivo do conhecimento da leitura, haja vista ser indissociável que se estabeleça na prática do docente um olhar para a literatura que não seja voltado para uma “[...] disciplina que envolve e correlaciona outras áreas do conhecimento (história, filosofia, geografia etc.)[...]”. (MARTINS, 2006, p. 86), mas também tenham subsídios para que isso se consolide.

Sabe-se que o intuito do docente é formar leitores, incentivando o gosto pela leitura, corroborando para uma consolidação na formação leitora, ou seja, ao passo que a “[...] leitura e literatura mantêm relações dialógicas, pois revelam uma natureza interdisciplinar quando convergem para o mesmo ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato da leitura e à recepção do texto literário” (MARTINS, 2006, p. 87).

É por esse uso da literatura como multiplicador de sentidos, que se percebe, através de ações reflexivas perante os textos, que a produção dos saberes mobilizados no processo de formação de leitores vem a transformar sujeitos reflexivos através da literatura que é um importante instrumento para educar, sendo, pois, a leitura o ponto chave para fazer acontecer essa formação do leitor.

## 2. JÁ-DITOS SOBRE O ATO DE LER

O ato de ler é complexo e caracterizado como um momento de interação entre o leitor e o texto. A esse ato são atribuídas diferentes finalidades. Lê-se para se informar, para entender algo, por puro lazer, para cozinhar, para estudar, dentre outras. O fato é que para realizar qualquer uma dessas atividades é necessário que o leitor seja capaz de compreender o que leu. Segundo Solé (1998), o processo de leitura, numa perspectiva interativa, se dá a partir da articulação dos modelos hierárquicos ascendente e descendente.

No modelo ascendente de leitura, o leitor parte das letras para o todo; já o descendente dos conhecimentos prévios para confirmá-los no texto. Em ambos os modelos, há uma sequência hierárquica. No primeiro, da parte para o todo, o centro é o texto; no segundo, do todo para a parte, o principal é o leitor.

Uma abordagem interativa não se apoia especificamente em um dos modelos, mas considera que os dois agem concomitantemente, pois “[...] o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele.” (SOLÉ, 1998, p. 24). Ou seja, no processo da leitura, tanto o leitor, quanto o texto tem papel fundamental.

A leitura exerce uma função extremamente ampla e tem suas variações individuais que envolvem processos sensoriais e mentais, além de emocionais. Assim, para ampliarmos o conceito sobre leitura, vamos considerar o livro *A leitura*, de Vincent Jouve, que apresenta e discute questões relacionadas à leitura e à teoria literária, e nos mostra uma série de caminhos para se chegar a uma leitura eficiente.

Segundo o autor, somente a partir de 1970 é que os estudos dos processos de leitura passaram a levar em conta o desempenho do leitor. Esse interesse começou quando se percebeu que as abordagens estruturalistas não davam conta da presença do leitor como participante ativo nas leituras, pois o texto não é apenas estrutura e regra, esse é um construto social.



Para Jouve, “[...] a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”. Para desenvolver essa temática, o autor segue a proposta de Thérien, que vê na leitura um processo com cinco dimensões” (2002, p.17).

A leitura se constitui num processo neurofisiológico porque é “[...] considerada no seu aspecto físico, a leitura apresenta-se, pois, como uma atividade de atencipação, de estruturação e de interpretação” (JOUVE, 2002, p. 18). Ou seja, o leitor apreende o significado do texto a partir da decifração das palavras, que se dá pelo aparelho visual e pela percepção cerebral particular que cada leitor tem da obra.

O processo cognitivo ocorre “[...] depois que o leitor percebe e decifra os signos, ele tenta entender do que se trata. A conversão das palavras e grupos de palavras em elementos de significação supõe um importante esforço de abstração” (JOUVE, 2002, p. 18). Ou seja, os conhecimentos armazenados é o que fazem o leitor progredir na leitura, por isso ele deve ter, ainda que pouco, um conhecimento sobre o texto, para que haja a interação e interpretação.

Quanto ao terceiro processo – o afetivo -, ressalta as emoções, a possibilidade de o leitor captar o texto pelo encanto que esse proporciona na leitura de ficção, por exemplo. Como diz Jouve (2002, p. 19), “[...] o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita”. O interesse de um leitor pelos personagens apresentados no texto deve-se às emoções que eles provocam, “[...] as emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção” (p. 19). Quando o leitor é atraído pelo enredo da história, vê-se a “[...] vulnerabilidade afetiva do leitor” (JOUVE, 2002, p. 19).

O processo argumentativo presente nos textos narrativos é a análise do texto enquanto discurso que leva o leitor a decidir se aceita para si a argumentação desenvolvida ou não, pois o texto é “[...] resultado de uma vontade criadora [...]” (JOUVE, 2002, p. 21) e leva o leitor a se questionar, a aceitar “[...] a argumentação desenvolvida” (p. 22).

A relação simbólica também é parte integrante do processo de leitura, pois o leitor valoriza a obra relacionando-a a outros elementos que tenham sentido para ele. Jouve diz que

O sentido que se tira da leitura (reagindo em face da história, dos argumentos propostos, do jogo entre os pontos de vista) vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite (JOUVE, 2009, p. 22).

O valor simbólico de cada leitura seria o sentido, ainda que abstrato, das diversas vozes dos outros, que repercutem no texto, e que darão sentido à leitura. O leitor tem papel ativo, ao trazer para o texto os seus valores pessoais ou coletivos, agregando uma contínua transformação das mentalidades.

### 3 A LEITURA DE LITERATURA E SUA FUNÇÃO FORMADORA

Para muitos, a leitura de literatura é um ato de prazer, é gosto pessoal. “A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca” (GOULEMOT, 2009, p. 116), um meio de tornar a leitura uma prática constante. Tem-se assim, uma leitura significativa que as leva muitas vezes ao estado de envolvimento, pois nela há espaço para o lúdico, as fantasias e as emoções.

É sabido que tanto a leitura de textos literários, como de textos pragmáticos são importantes instrumentos de ensino, pois são essenciais para um conhecimento mais abrangente do mundo pelos alunos. Portanto, a leitura tem/deveria ter um espaço privilegiado no universo educacional e social, haja vista a necessidade de capacitar o aluno a ir além, buscar o conhecimento por seus próprios meios, ser autônomo, cidadão. E, para isso, a leitura é fundamental.

A leitura de literatura se diferencia do ato de ler textos pragmáticos, pois o texto literário, apesar de também fazer parte do cotidiano, não se limita a apresentar a mesma função que uma reportagem, uma notícia, uma entrevista, dentre outros. Enquanto esses são informativos, aquele tem, segundo Compagnon (2009), cerca de quatro poderes.

O primeiro poder está ligado à definição clássica de Aristóteles de literatura como representação da realidade por meio da qual o homem aprende a partir de algo que é ficcional, que embora não seja real lhe conduz a uma reflexão sobre o meio em que vive. A literatura teria, assim, a capacidade de deleitar e também de instruir. Para Compagnon (2009, p. 30), “[...] a própria *catharsis*, purificação ou apuração das paixões pela representação, tem por resultado a melhora da vida ao mesmo tempo privada e pública”.

O segundo poder é o de libertar das imposições, da alienação. “A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo [...]” (COMPAGNOM, 2009, p. 33-34). Ela é uma maneira de denunciar as mazelas sociais, a literatura engajada, para que os sujeitos reflitam acerca dessas problemáticas. Desse modo, ela se torna tanto um sintoma, quanto solução do mal-estar da sociedade, “[...] dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana”. (COMPAGNOM, 2009, p. 36)

O terceiro poder da literatura trata das questões dos usos da linguagem. Ela faz os leitores refletirem sobre os diferentes usos da língua, “[...] esta corrige os defeitos da linguagem. [...] fala a todo mundo, recorre à língua comum, mas ela faz desta uma língua particular [...]” (COMPAGNOM, 2009, p. 37). Por meio da literatura, é possível ter contato com diferentes formas de uso da linguagem, o que proporciona um aprimoramento linguístico, faz pensar sobre o como usar adequadamente.

O quarto poder é o de entreter, matar o tempo, o uso para a recreação, um impoder, despoder. Desse modo, o quarto poder é um chamamento que o autor faz ao retorno da literatura por hora marginalizada, um conserto dessa que outrora era a



responsável a consertar. Um chamamento para a retomada, pois “É tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo” (COMPAGNON, 2009, p. 45).

Sobre a depreciação na escola, uma das questões está na abordagem que o livro didático faz, haja vista que o modo como essa é tratada ajudará ou não na formação leitora dos estudantes.

#### 4 O QUE DIZEM AS ORIENTAÇÕES E O QUE TRAZ O GUIA DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

*As Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, p. 65) afirmam que “O leitor e a leitura tornam-se, hoje, objetos de reflexão teórica, até mesmo no interior do próprio texto literário. [...] Por meio da leitura dá-se a concretização de sentidos múltiplos, originados em diferentes lugares e tempos”. Desse modo, o ato de ler vai além de uma simples decodificação.

Isso posto, a formação do leitor de vários gêneros discursivos é tratada pelos documentos oficiais como ferramenta importante para a formação pessoal e intelectual. O gosto pela leitura permite o exercício da reflexão, estimula a criatividade e incorpora conhecimentos e saberes. Dispomos dela para “fugir” da realidade, ou para compreender o mundo exterior.

A leitura tem um papel social, que pressupõe pensar as múltiplas relações que o sujeito-leitor exerce na interação com o universo sociocultural a sua volta. A formação leitora, portanto, deve tornar o leitor apto a usar a leitura como fonte de informação e disseminação de cultura. Assim, para que o sujeito leitor possa fazer o uso social da leitura, não basta apenas que ele seja alfabetizado, mas que tenha uma prática reflexiva diante dos diversos gêneros literários.

*As Orientações Curriculares para o Ensino Médio* preconizam que o ensino de literatura deve se pautar na leitura de literatura, na formação leitora, na humanização do estudante, em cumprimento do Inciso III, do Artigo 35, da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDBEN) “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDBEN, 1996 apud OCEM, 2006, p. 53)”.

Além disso, o documento afirma que

[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.

Desse modo, só é possível formar um leitor oferecendo a leitura do texto literário como um todo para que o educando entre em contato com diferentes maneiras de escrever acerca das mais variadas temáticas, possíveis de serem abordadas pela literatura.

É justamente essa a problemática encontrada nos livros didáticos. Inclusive já apresentada no guia, haja vista que dos dez livros propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Quadro Esquemático presente em cada resenha, seis trazem como Ponto Fraco algo referente à Literatura. Vejamos:

QUADRO I: Pontos negativos já indicados no *Guia*

Livro 1: PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	
<b>Pontos fracos</b>	A fragmentação de inúmeros textos literários da coleção.
(BRASIL, 2014, p. 23)	
Livro 2: LÍNGUA PORTUGUESA	
<b>Pontos fracos</b>	A inclusão excessiva de textos didáticos sobre história da literatura e estilos de época.
(BRASIL, 2014, p. 34)	
Livro 3: LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO	
<b>Pontos fracos</b>	Primazia da informação histórica em relação à de cunho estético. Estudo das correntes históricas da literatura, sem considerar as particularidades locais de cada movimento literário.
(BRASIL, 2014, p. 39)	
Livro 4: NOVAS PALAVRAS	
<b>Pontos fracos</b>	Estudo predominantemente linear da literatura. Privilégio do enfoque formalista e normativo da língua. Ênfase nas tipologias textuais – narração, descrição, dissertação –, com pouca exploração de gêneros textuais de fato.
(BRASIL, 2014, p. 45)	
Livro 8: VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO	
<b>Pontos fracos</b>	O excesso de fragmentação que limita a fruição de poemas.
(BRASIL, 2014, p. 66)	
Livro 10: VIVA PORTUGUÊS	
<b>Pontos fracos</b>	Simplificação e esquematização de informações, principalmente na apresentação de autores de cada escola literária.
(BRASIL, 2014, p. 78)	

Como é possível observar nos trechos destacados, os problemas do trabalho com a literatura no livro didático compreendem desde a fragmentação dos textos, o que tira do aluno o direito de ler o texto integral; até ao estudo meramente histórico, ou seja, história da literatura e não leitura da mesma. Além disso, o *Guia* apresenta como algo negativo a exposição dos autores simplesmente por pertencerem a um determinado momento histórico, literário. Nos livros 2, 3 e 4, a problemática da historicidade da literatura se evidencia. Já no 1 e no 8, é a fragmentação que limita o aluno. Somente do 10 é que a questão da exposição dos autores parece.

São esses apontamentos, presentes no guia de escolha, que induzem o questionamento de o porquê de esses livros fazerem parte de uma lista de obras que podem ser escolhidas pelo professor, haja vista as suas falhas latentes, já que nas *Orientações* há diversos momentos de esclarecimentos sobre o trabalho com a história da literatura.

Apesar de assinalar a permanência dessa prática viciada no ensino da literatura (“os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo”), não indica como romper com ela. Mais grave ainda: ao propor como competência a ser desenvolvida: “Recuperar, pelo estudo do texto literário as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (PCN, 2002, p. 145), tal como se encontra nos PCN, ou como se apresenta nos PCN+: “3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura” (2002, p. 65), dá margem a que, contraditoriamente, se reafirme a mesma prática: estudar a história da literatura, com seus representantes mais ilustres, e identificar as características da escola literária [...]. (BRASIL, 2006, p. 58)

As *Orientações* são esclarecedoras ao não defender a história como foco, mas sim a leitura do texto literário. Mas, os problemas que se mostram nesse “diálogo” não param nessas comprovações, vão além do observado já no Quadro Esquemático de



cada resenha, e aparecem em outras partes da análise de cada livro. É o que veremos a seguir:

**QUADRO II: Comentários sobre o Eixo Literatura presentes em outras partes das resenhas dos livros**

<b>Livro 5: PORTUGUÊS LÍNGUA E CULTURA</b>
<u>O ensino de literatura se dá numa perspectiva cronológica e mostra a relação entre literatura e contexto sócio- histórico.</u> A ênfase recai na literatura brasileira, mas as literaturas portuguesa e africana de língua portuguesa também se fazem presentes. (p. 50)
<b>Livro 6: PORTUGUÊS LINGUAGENS</b>
<u>No trabalho com a literatura, a coleção opta por uma via tradicional de interpretação, fundamentada numa visão historicista e evolutiva dos fatos literários.</u> [...] Embora as informações sobre historiografia literária, estilos de época, assim como a abordagem acerca das obras mais representativas de cada estilo sobressaiam-se, evidenciando a ênfase que a coleção dá a esse eixo, a perspectiva adotada para o ensino de literatura <u>pouco prioriza a experiência de leitura e de fruição do texto literário.</u> (p. 57)
<b>Livro 7: PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO</b>
O trabalho com a literatura se articula de forma acentuada com o eixo da leitura, e é organizado, cronologicamente, em função dos movimentos literários. O enfoque dado pela coleção busca compreender os movimentos estéticos, não apenas como um fator constitutivo da cultura, mas como resultado de contextos históricos, econômicos e sociais. <u>A coleção colabora significativamente para a formação do leitor literário, pois fornece uma base conceitual consistente para o tratamento do fenômeno literário; favorece a compreensão da literatura como campo de conhecimento; leva o aluno a considerar a materialidade do texto na apreensão de efeitos de sentido; disponibiliza atividades que estabelecem relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção; e coloca a literatura brasileira em diálogo com outras literaturas de língua portuguesa, sobretudo a produzida em Portugal.</u> Há farto material ilustrativo, com imagens que contribuem tanto para a contextualização dos conteúdos apresentados quanto para o estudo de leitura com o objetivo de fruição estética. (p. 63)
<b>Livro 9: SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA</b>
A coleção propõe para o ensino da literatura o seu estudo cronológico, por meio de textos e autores representativos de “estéticas literárias” de diferentes épocas”, tendência caracterizada por contextualização de época e utilização de textos



exemplares de autores representativos dos movimentos. Há, no entanto, uma quebra dessa tendência, quando algumas seções propõem relações entre textos afastados no tempo que permitem aproximações estéticas. O trabalho realizado na coleção no eixo de Literatura promove ainda o conhecimento e interação dos alunos com diversas manifestações artísticas, permitindo-lhes experiências estéticas por meio da reflexão que por meio da exploração de aspectos linguísticos e materiais dos textos analisados e também pelo resgate dos contextos socioculturais de circulação desses textos. (p. 74)

No Quadro II, podemos ver que os dois primeiros livros, 5 e 6, também são criticados por abordarem a literatura de uma maneira meramente cronológica, não dando ênfase à leitura, ao contato com o texto, mas sim com o contexto histórico de produção. Somente os livros 7 e 9 seguem as indicações dos documentos oficiais, haja vista a ênfase na leitura, nas pontes lançadas entre o texto literário e os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado período, mas também entre o texto literário de um dado momento para outros produzidos em épocas distintas.

Dentre os 10 livros, apenas dois seriam adequados a ser trabalhados em sala de aula, segundo o *Guia*. Em porcentagem, apenas 20% dos livros estaria apto a ser um suporte para o professor. E 80% não seria indicado, haja vista que apresentam falhas no que diz respeito ao trato do conteúdo e à ênfase ao aspecto histórico do texto e não ao texto em si.

Sobre isso, observa-se que o problema com o aspecto cronológico da abordagem da literatura é algo que o próprio *Guia* coloca como parâmetro de análise para a escolha do livro. São questionamentos acerca da “Coletânea dos textos”:

Os textos escolhidos são relevantes para a formação do aluno como leitor de literatura (são de autores representativos de diferentes correntes estético-literárias e de diferentes regiões; contemplam autores e gêneros menos estudados, como peças teatrais, literatura de cordel, letras de música popular)?

A seleção contempla textos da Literatura Africana?

A apresentação dos textos orienta-se por um critério específico (ordenação cronológica; coincidência temática; gêneros textuais)?

A presença de textos integrais – no material impresso e/ou nos OEDs  
- é significativa?

As fontes consultadas são respeitadas com fidedignidade?

(BRASIL, 2014, p. 95)

No primeiro questionamento, é perceptível uma abordagem plural das produções literárias. No segundo, há a preocupação com a literatura de origem africana, tendo em vista ser essa uma exigência curricular atual. Entretanto, o terceiro questionamento aponta para uma aceitação da organização dos livros numa perspectiva histórica, pois uma das maneiras de disposição indicada é a cronológica. Esse arranjo que tem como viés o tempo faz com que a abordagem da literatura feita pelo livro didático seja meramente histórica. Não se tem como negar que há uma questão histórica na produção do texto literário, mas isso, a literatura, por si só, se encarrega de apresentar, quando lida.

## 5. CONCLUSÃO

Como está presente no título deste trabalho um questionamento acerca da existência ou não de um diálogo entre as pesquisas sobre formação leitora, os documentos oficiais do ensino médio e o guia para a escolha do livro didático, no desenvolver deste artigo, buscou-se evidenciar que há uma necessidade latente de conversa. Isso porque não se concebe que uma pesquisa que traga números tão expressivos sobre a formação leitora no Brasil seja desconsiderada pelas instituições responsáveis pela organização do ensino, mas é menos aceitável ainda que em documentos oficiais sejam defendidas ideias de uma abordagem de ensino que não aparecem nos livros selecionados pelo mesmo ministério.

Não é algo atual a perspectiva de ensino de literatura pautado em leitura de literatura, tampouco que os livros didáticos apresentam falhas em suas abordagens metodológicas. Entretanto, são muitos os estudos que revelam essa necessidade de

mudança, de um melhoramento desse recurso de ensino muito usado pelo professor, haja vista as diferentes realidades atendidas por ele.

Assim, considera-se urgente o estabelecimento de diálogo entre o que apontam as pesquisas, afinal é necessário formar leitores, e leitores só se formam lendo; os documentos oficiais, pois não adianta preconizar algo que pode ser seguido pelo professor, porque não pode contar com o material de apoio principal: o livro didático; e o próprio livro didático, que já no momento de escolha é apresentado como falho e limitado.

## REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.) **Práticas da leitura**. 4 ed. São Paulo, Estação Liberdade, 2009.
- JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.